



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES -
PPGFP**

FRANCIELE MEDEIROS GONÇALVES

**APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ABORDAGEM HISTÓRICO-
CRÍTICA: O ENSINO DAS DIFERENTES GRAFIAS DO ALFABETO**

**CAMPINA GRANDE-PB
2024**

FRANCIELE MEDEIROS GONÇALVES

**APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ABORDAGEM HISTÓRICO-
CRÍTICA: O ENSINO DAS DIFERENTES GRAFIAS DO ALFABETO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/CE/UEPB), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientadora: Prof.a Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**CAMPINA GRANDE-PB
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G635a Gonçalves, Franciele Medeiros.
Apropriação da linguagem escrita na abordagem histórico-crítica [manuscrito] : o ensino das diferentes grafias do alfabeto / Franciele Medeiros Gonçalves. - 2024.
350 f. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dra. Fabiola Monica da Silva Goncalves, Departamento de Educação - CEDUC".

1. Linguagem escrita. 2. Grafias do alfabeto. 3. Pedagogia histórico-crítica. I. Título

21. ed. CDD 372.6

FRANCIELE MEDEIROS GONÇALVES

APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ABORDAGEM HISTÓRICO-
CRÍTICA: O ENSINO DAS DIFERENTES GRAFIAS DO ALFABETO

Dissertação apresentada à
Coordenação do Curso de Mestrado
Profissional em Formação de
Professores da Universidade Estadual
da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestra em
Formação de Professores

Aprovada em: 04/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Fabiola Monica da Silva Goncalves** (***.100.734-**), em **25/06/2025 11:05:29** com chave **733223da51cd11f08bf32618257239a1**.
- **MARIA DAS GRAÇAS DE ALMEIDA BAPTISTA** (***.918.117-**), em **25/06/2025 14:36:01** com chave **dce053f251ea11f09bc62618257239a1**.
- **Lenilda Cordeiro de Macêdo** (***.462.064-**), em **25/06/2025 14:09:03** com chave **1856e60c51e711f0802c06adb0a3afce**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 25/06/2025

Código de Autenticação: 8a96e8



À Virgem Mãe, do Verbo encarnado, ofereço este trabalho, humilde e ofertado. Àquela que é graça, refúgio e luz, dedico meu tempo sob a sombra da cruz. Por seu amor puro, imaculado e santo, a ela entrego meu esforço e meu canto. Mãe divina, sustento da fé e do bem, que em cada passo seu amparo eu tenha também.

É a mãe de Deus que devo este favor!

AGRADECIMENTOS

À minha admirável orientadora, Professora Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, que, com maestria e dedicação, guiou-me por esta trilha acadêmica com acolhimento e generosidade, mediando o caminho com sabedoria e profissionalismo. Seu apoio e confiança no meu potencial foram fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e para a construção deste trabalho. Sua orientação foi fundamental não apenas para minha formação acadêmica, mas também influenciou positivamente minha vida pessoal e profissional.

Às professoras Lenilda Cordeiro de Macêdo e Maria das Graças de Almeida Baptista pelo aceite, pela disposição e pelas valiosas contribuições que me incentivaram a aprofundar meus estudos e aperfeiçoar o trajeto da pesquisa. Agradeço imensamente pelo tempo dedicado, pelas críticas construtivas e pelo apoio contínuo, que foram fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento deste trabalho acadêmico.

À Professora Patrícia Cristina Aragão e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, gratidão pelo conhecimento compartilhado e pela inspiração no ensino. Aos meus mestres da Graduação, representados pela Professora Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha, e aos professores da Educação Básica, homenageados na figura do Professor Humberto Santos, minha sincera admiração e respeito pela excelência e dedicação ao ofício.

Aos colegas de profissão, simbolizados pela Professora Ednalva de Luna Alves, que compartilham comigo a missão da educação, e aos meus pais, Francisco Medeiros e Maria José dos Santos Medeiros, que são minha fonte de inspiração e força, meu mais profundo agradecimento. Aos meus irmãos, Franciel, Franceilton, Maria Daniela e José Carlos, pelo apoio incondicional e confiança em cada etapa.

Aos familiares João Bosco Araújo e Dora Guedes Araújo, por acolherem-me com afeto quando a distância de casa foi necessária, e aos amigos que celebraram comigo cada conquista, em especial minha irmã de coração Sabrina Souza, minha gratidão por estarem sempre ao meu lado.

Às crianças que motivam minha pesquisa e prática em alfabetização, agradeço em nome dos meus filhos, Aluízio Rafael dos Santos Neto e Francisco Medeiros Neto, por sua presença e amor constantes durante toda esta jornada de escrita.

Ao meu marido, Antônio Diogo Gonçalves dos Santos, que me lembra do amor e da graça divina que sustentam nossos sonhos e me faz acreditar que o autor da vida ampara cada passo de nossa caminhada.

Ao meu amigo de todas as horas, Hazak, reconhecendo sua presença e cuidado em cada passo nessa jornada, por todos os direcionamentos e pelo sustento espiritual que me fortalece. Minha profunda gratidão pela valiosa companhia, pela orientação constante e pela mediação em momentos desafiadores.

Por fim, ao Senhor da Vida, minha eterna gratidão. Obrigada, meu Deus!

A aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar.

(Vigotski, 2009, p. 332)

RESUMO

Esta pesquisa parte da análise do processo inicial de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, focalizando as atuais concepções teóricas que fundamentam as práticas de alfabetização. Nesse processo, deve-se considerar a importância da participação ativa tanto dos professores quanto das crianças, reconhecendo-os como agentes sociais fundamentais. A partir de situações cotidianas em direção à exploração dos conhecimentos científicos que foram historicamente produzidos e que são prevalentes na sociedade letrada, o estudo busca responder a esta questão: como uma intervenção, baseada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, pode favorecer a apropriação da linguagem escrita, especificamente no que se refere às letras do alfabeto e suas variações de escrita? Esse questionamento reflete uma problemática que não se limita apenas à sala de aula, mas que também envolve o papel do professor como mediador e a necessidade de repensar práticas alfabetizadoras em contextos sociais marcados por desigualdades econômicas e culturais. O cerne deste estudo é investigar, sob as bases da perspectiva histórico-crítica, a apropriação da linguagem escrita com alfabetizandos, por meio de uma intervenção pedagógica acerca das grafias do alfabeto. Para atingir esse propósito, utilizamos o Caderno de Sondagem - *Diversas grafias do alfabeto* (Gonçalves; Gonçalves, 2024), identificando os conhecimentos iniciais dos alfabetizandos em fase de apropriação da escrita acerca do nosso objeto de estudo. A partir dessa avaliação inicial, desenvolvemos uma intervenção didática subsidiada por recursos didático-pedagógicos, favorecendo o aperfeiçoamento das práticas iniciais de ensino da linguagem escrita. A investigação foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Algodão de Jandaíra, cidade do estado da Paraíba, com alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. A abordagem metodológica empregada neste estudo está alinhada ao paradigma qualitativo. Adotou-se a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, conforme Damiani *et al.* (2013), a qual consiste no planejamento e na implementação de intervenções para promover melhorias nos processos de aprendizagem. Essa abordagem introduz inovações pedagógicas e avalia seus efeitos, contribuindo tanto para a produção de conhecimento educacional quanto para a aproximação entre prática pedagógica e pesquisa acadêmica, permitindo que os professores atuem como investigadores de suas próprias práticas. A construção de informações foi realizada através de

instrumentos de observação e registros que documentaram as interações entre os participantes. Na interpretação dos resultados, fizemos uso da Análise da Conversação (AC) (Marcuschi, 2003). O referencial teórico que fundamenta as discussões inclui autores como Luria (2019), Marsiglia (2011), Martins (2023), Saviani (2021a) e Vigotski (2009). A análise dos impactos da intervenção revela que o Caderno Pedagógico - Jogos para ensinar as diversas grafias do alfabeto, concebido como um subsídio teórico-metodológico para o processo inicial de ensino da linguagem escrita, contribuiu significativamente para uma compreensão sólida sobre a função social das variações gráficas das letras do alfabeto, bem como para uma maior apreciação da escrita cursiva entre os alunos. Esse material, formulado como produto educacional da pesquisa, também poderá ser utilizado como instrumento de avaliação, permitindo a análise do progresso no domínio dos conteúdos abordados e o aprimoramento das práticas iniciais de escrita. Apesar dos desafios e das limitações enfrentados na utilização dessa perspectiva teórica para as práticas de alfabetização, a intervenção promoveu uma prática mais crítica e contextualizada, incentivando reflexões sobre o papel social da escrita e a formação de uma visão mais ampla e consciente entre os alfabetizandos. Os achados deste estudo apontam caminhos para novas iniciativas que possam aprofundar a construção coletiva de uma didática histórico-crítica voltada às práticas de alfabetização. Nosso propósito não é esgotar a questão, mas sublinhar a relevância de iniciativas que promovam o aprofundamento dessa construção coletiva. Por fim, buscou-se contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas dimensões da linguagem escrita como instrumento de emancipação e cidadania.

Palavras-chave: linguagem escrita; grafias do alfabeto; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This research is based on an analysis of the initial teaching-learning process of written language, focusing on current theoretical conceptions that underpin literacy practices. In this process, the active participation of both teachers and children must be considered, recognizing them as fundamental social agents. From everyday situations to the exploration of scientific knowledge that has been historically produced and is prevalent in a literate society, the study seeks to answer the following question: how can an intervention based on the principles of Historical-Critical Pedagogy foster the appropriation of written language, specifically concerning the letters of the alphabet and their variations in writing? This question reflects an issue that extends beyond the classroom, involving the teacher's role as a mediator and the need to rethink literacy practices in social contexts marked by economic and cultural inequalities. The core of this study is to investigate, from a historical-critical perspective, the appropriation of written language by literacy learners through a pedagogical intervention focused on alphabetic scripts. To achieve this goal, we used the *Caderno de Sondagem - Diversas Grafias do Alfabeto* (Gonçalves; Gonçalves, 2024) to identify the initial knowledge of literacy learners in the process of acquiring writing, specifically regarding our object of study. Based on this initial assessment, we developed a didactic intervention supported by didactic pedagogical resources, promoting the improvement of early teaching practices of written language. The research was conducted in a public school in Algodão de Jandaíra, a city in Paraíba, with students enrolled in the 2nd year of Elementary School. The methodological approach adopted in this study aligns with the qualitative paradigm. We adopted a pedagogical intervention research model as proposed by Damiani et al. (2013), which consists of planning and implementing interventions to improve learning processes. This approach introduces pedagogical innovations and evaluates their effects, contributing both to the production of educational knowledge and bridging pedagogical practice with academic research, allowing teachers to act as investigators of their practices. Data collection was carried out through observation instruments and records that documented interactions between participants. In interpreting the results, we used Conversation Analysis (CA) (Marcuschi, 2003). The theoretical framework that underpins the discussions includes authors such as Luria (2019), Marsiglia (2011), Martins (2023), Saviani (2021a), and Vygotsky (2009). The analysis of the intervention's impacts reveals that the *Caderno*

Pedagógico - Jogos para Ensinar as Diversas Grafias do Alfabeto, designed as a theoretical-methodological resource for the initial teaching of written language, significantly contributed to a solid understanding of the social function of graphic variations of alphabet letters, as well as to a greater appreciation of cursive writing among students. This material, developed as a pedagogical product of research, can also be used as an assessment tool that allows for the analysis of progress in mastery of the content addressed and the improvement of early writing practices. Despite the challenges and limitations of applying this theoretical perspective to literacy practices, the intervention promoted a more critical and contextualized approach that stimulated reflection on the social role of writing and the formation of a broader and more conscious perspective among literacy learners. The findings of this study suggest avenues for new initiatives that can promote the collective construction of a historical-critical didactics for literacy practice. Our aim is not to exhaust the topic, but to highlight the importance of initiatives that deepen this collective construction. Finally, the study sought to contribute to consolidating pedagogical practices that value the multiple dimensions of written language as an instrument of emancipation and citizenship.

Keywords: Written Language; Alphabet Spellings; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Sala de Aula do 2º Ano A	94
Imagem 2 - Sala de Aula do 2º Ano B	95
Imagem 3 - Avaliação Inicial: Sondagem Diagnóstica	99
Imagem 4 - Roda de conversa com os alunos sobre práticas de escrita	107
Imagem 5 - Estratégia didática utilizando o jogo “Quem Assina Agora?”	121
Imagem 6 - Estratégia didática utilizando o jogo “Lince de palavras – Animais”	124
Imagem 7 - Atividade de releitura de pinturas rupestres.	128
Imagem 8 - Estratégia didática utilizando o jogo de cartas “letras do Alfabeto”	128
Imagem 9 - Reprodução de logomarcas.	135
Imagem 10 - Estratégia didática utilizando o jogo de dominó “Tipos de Letras”	136
Imagem 11 - Atividade “Minha Identidade”, explorando o uso social da assinatura	140
Imagem 12 - Estratégia didática utilizando o jogo “Bafo Letras do Alfabeto	141
Imagem 13 - Atividade de escrita: produção de convites	146
Imagem 14 - Assinatura na carteirinha “Pequenos escritores	146
Imagem 15 - Álbum de Figurinhas desenvolvido a partir do livro “Escrita uma grande invenção” (Costa, 2012) e da atividade de releitura de pinturas rupestres	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descrição geral das dissertações de Mestrado Profissional em Educação voltadas à aprendizagem da linguagem escrita	31
Quadro 2 – Unidades temáticas das ações didáticas	85
Quadro 3 – Caracterização das salas de aula do 2º ano	93
Quadro 4 - Capacidades de escrita abordadas no Caderno de sondagem “Diversas grafias do alfabeto” (Gonçalves e Gonçalves, 2024)	98
Quadro 5 - Análise quantitativa dos resultados obtidos a partir da avaliação inicial	101
Quadro 6 - Nível de desempenho da turma piloto - Sondagem inicial	102
Quadro 7 - Nível de desempenho da turma piloto - Sondagem final	153
Quadro 8 - Análise quantitativa dos resultados obtidos a partir da intervenção didática	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise da Conversação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Criança do sexo Feminino
CM	Criança do sexo Masculino
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
MPE	Mestrados Profissionais em Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGPE	Programas de Pós-Graduação Profissional em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TAUIV	Termo de Autorização de Uso de Imagem e Vídeo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividades
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
TAUIV	Termo de Autorização de Uso de Imagem e Vídeo
TDAH	Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividades
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2. ESTADO DA ARTE SOBRE A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	26
2.1 Panorama da pesquisa: estudos empíricos sobre o processo de apropriação da língua escrita	26
2.2 Mapeamento e caracterização do estado do conhecimento	28
2.3 Caracterização das produções acadêmicas sobre as práticas de ensino da língua escrita em turmas de alfabetização	32
2.4 Sistematização do saber atual e o ensino das diversas grafias do alfabeto	43
3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO	56
3.1 O papel da Pedagogia Histórico-Crítica na formação de professores alfabetizadores	56
3.1.1 <i>Contribuições da didática histórico-crítica no processo inicial de escolarização</i>	61
3.1.2 <i>O processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita pelo viés crítico e cultural</i>	67
3.2 Fundamentos teórico-metodológicos da proposta de intervenção pedagógica da pesquisa	70
4 PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: UM ESTUDO DIALÉTICO	76
4.1 Tipo de pesquisa	77
4.2 Local de pesquisa e sujeitos envolvidos	79
4.3 Desenvolvimento e Implementação da Turma Piloto	81
4.4 Instrumentos de Pesquisa: da teoria à prática na construção de informações	83
4.5 A intervenção pedagógica: teoria e prática	83
4.6 Proposta de análise	89
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	92
5.1 Avaliação inicial: abordagens para o levantamento de informações	92
5.2 A intervenção didática: Trilhando os caminhos da escrita cursiva	106
5.2.1 <i>A roda de conversa como uma estratégia didática</i>	107
5.2.2 <i>A sistematização das ações didáticas</i>	117
5.3 Avaliação dos resultados: um panorama da intervenção pedagógica	152
5.3.1 <i>A lógica dialética da intervenção pedagógica</i>	158

5.4 Estratégias de agrupamento e os jogos didáticos: abordagens e impactos	163
5.5 Desafios e adaptações no ambiente escolar	166
5.6 Subsídios teórico-metodológico no processo de ensino-aprendizagem das diversas grafias do alfabeto	170
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE A - Roteiro de observação: Caracterização da sala de aula	189
APÊNDICE B - Roteiro de conversa com os participantes da pesquisa	190
APÊNDICE C - Caderno pedagógico - Jogos para ensinar as diversas grafias do alfabeto	193
APÊNDICE D - Carteirinha “Minha Identidade”	276
APÊNDICE E - Carteirinha Pequenos Escritores	277
APÊNDICE F - Álbum de figurinhas “Trilhando os caminhos da escrita cursiva”	278
ANEXO A - Instrumento para a seleção dos participantes da pesquisa: Caderno de sondagem - Diversas grafias do alfabeto	298
ANEXO B - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	346
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	349
ANEXO D - Termo de Autorização para Uso de Imagens e Vídeos (TAUIV)	352

1 INTRODUÇÃO

Entre as diversas questões relacionadas à educação brasileira, apresentamos, neste estudo, a proposta que trata de uma das problemáticas inerentes ao processo de alfabetização: o processo inicial de apropriação da linguagem escrita. Com a implantação da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2007), o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos, demandando novas orientações pedagógicas para a inclusão da criança de seis anos de idade nesse nível de ensino sendo do 1º ao 5º os anos iniciais, e do 6º ao 9º os anos finais do ensino fundamental. Essa mudança acarretou a formulação de diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem no contexto escolar da alfabetização.

A partir desse contexto de mudança curricular, foi gerada a expectativa de que as escolas fossem reestruturadas e possibilitasse à criança, ao iniciar seu processo de escolarização, o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. No entanto, as avaliações de larga escala indicavam resultados insatisfatórios e, em 2012, para garantir que todas as crianças brasileiras estivessem alfabetizadas, até os 8 anos de idade, o Ministério da Educação – MEC criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O programa destacou-se como a ação educacional mais significativa implementada na última década, sobretudo no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores. Seu objetivo principal era assegurar que todas as crianças atingissem a alfabetização ao concluir o ciclo inicial de aprendizado (3º ano do Ensino Fundamental). Essa meta foi respaldada por um compromisso formal entre o Governo Federal, os estados, os municípios e as entidades, configurando um abrangente acordo nacional (Brasil, 2012b). No âmbito da formação de alfabetizadores, para além da disponibilização de materiais, o PNAIC buscou ir além da abordagem convencional de ensino, visando formar indivíduos críticos capazes de compreender e contextualizar informações de maneira abrangente.

Essa visão do PNAIC está alinhada com a premissa do ciclo de alfabetização, que abrange dos 6 aos 8 anos de idade, conforme preconizado pelo próprio programa. Corroborando essa abordagem, o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído por lei em 2014, ao estabelecer metas para a política educacional do Brasil, durante o período de 2014 a 2024, reforça na Meta 5 o que já vinha sendo falado no PNAIC:

garantir que todas as crianças, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, estejam alfabetizadas (Brasil, 2014).

Contudo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Fundamental, sancionada em 2018, define que a alfabetização das crianças deve acontecer, até a conclusão do 2º ano (Brasil, 2018). Tida como possibilidade para superar a fragmentação das políticas públicas educacionais, a BNCC aparece no PNE como estratégia das Metas 2 e 3, assim o MEC espera que o documento possa balizar a qualidade da educação brasileira.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, conforme defendida por Saviani (2021a), é essencial que o processo de alfabetização ocorra em um tempo e em condições adequadas, que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. A BNCC, ao estabelecer o prazo até o final do 2º ano, adota uma abordagem mais precoce, desviando-se da premissa do ciclo de alfabetização defendida pelo PNAIC, o que pode trazer consequências importantes para a qualidade desse processo.

Não se trata de ser contra o início precoce da alfabetização, mas de reconhecer que, para ser efetiva, essa fase inicial da educação exige condições estruturais e pedagógicas apropriadas. É preciso que as escolas e os professores¹ tenham suporte, recursos e formação para proporcionar aos alunos um ambiente de ensino onde a alfabetização ocorra de forma significativa e sólida, e não apenas para atender a prazos estabelecidos.

Adotar prazos rígidos sem que haja um suporte adequado pode acarretar alguns desafios, especialmente em contextos de desigualdade socioeconômica. Em escolas onde faltam recursos básicos e apoio necessário, os alunos podem encontrar dificuldades em acompanhar um processo de alfabetização acelerado. Assim, a pressão sobre educadores e alunos aumenta, e o risco é que a alfabetização ocorra de maneira superficial, sem o aprofundamento necessário (Gonçalves e Gonçalves, 2024). Isso pode levar a um aumento das dificuldades escolares e, até mesmo, da evasão escolar, especialmente para alunos que enfrentam maiores obstáculos.

¹ Neste estudo, optamos por utilizar o gênero masculino como forma de referência tanto para professores quanto para professoras, assim como para alunos e alunas, em consonância com a norma gramatical da língua portuguesa, que prevê o uso do masculino como gênero inclusivo quando se refere a grupos mistos. No entanto, reconhecemos a diversidade de identidades e o respeito às variações de gênero, sendo que essa escolha busca facilitar a leitura e a compreensão do texto, sem a intenção de excluir ou invisibilizar qualquer grupo.

Sabe-se que a BNCC é uma estratégia para superar a fragmentação das políticas públicas educacionais, conforme delineado nas Metas 2 e 3 do PNE (2014-2024). Neste sentido, o ponto central é que a alfabetização deve começar no momento adequado, mas dentro de condições que permitam um aprendizado efetivo. Dessa forma, a antecipação dos prazos somente contribuirá para o desenvolvimento integral dos educandos se vier acompanhada de políticas e recursos que garantam as condições necessárias para que o processo de alfabetização ocorra de maneira eficaz e equitativa para todos.

Essa reflexão é essencial para garantir que a busca por resultados não comprometa a equidade e o desenvolvimento abrangente dos estudantes. A expectativa do MEC é que a BNCC oriente a qualidade da educação no Brasil, mas é crucial avaliar se essa busca por resultados não sacrifica a qualidade e a profundidade do aprendizado, contrariando os princípios e os objetivos fundamentais do ensino.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (Brasil, 2013), o objetivo educacional nos anos iniciais da escolarização é assegurar à criança o direito de aprender a ler e escrever. Assim, é subentendido que, pelo fato de a criança ter começado a desenvolver questões de escrita na pré-escola, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, sejam consolidadas as aprendizagens objetivadas pela BNCC. No entanto, os resultados das avaliações em larga escala constataam que esse objetivo ainda não foi alcançado.

Conforme os resultados obtidos através da última Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, foi avaliado que 66,2% das crianças brasileiras estavam em nível adequado de escrita, porém 52,3% das crianças não atingiram o nível adequado em leitura e 54,5% ficaram abaixo do nível esperado em matemática (Brasil, 2016). Embora existam críticas sobre a estrutura, o formato e os conteúdos dessas avaliações externas, elas fornecem um panorama empírico do sistema nacional de avaliação.

O Documento Básico da ANA propõe que os resultados dessa avaliação devem contribuir para a orientação do trabalho pedagógico. Essa avaliação é um tema complexo e importante dentro do sistema educacional, e a sua implementação serve como uma ferramenta para orientar políticas educacionais e programas de ensino. Ela oferece uma visão macro do desempenho dos alunos em nível nacional, permitindo que o governo e instituições educacionais identifiquem áreas de necessidade, definam prioridades e aloquem recursos de forma mais eficiente (Brasil, 2013).

Embora o foco em resultados possa ser visto como uma limitação, pois tende a priorizar números e estatísticas em detrimento do processo de aprendizagem, esses dados podem ser usados para traçar um panorama geral do ensino. Eles possibilitam a identificação de lacunas no aprendizado e auxiliam na criação de estratégias que visem à melhoria do sistema como um todo. Por outro lado, para saber o nível de conhecimento em leitura, escrita e matemática de seus alunos, um professor não precisaria de uma avaliação nacional, pois nós que estamos no chão da escola atuando diretamente com os aprendizes, sabemos que não é raro um aluno concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental sem conseguir sequer diferenciar as letras escritas na forma cursiva e na de imprensa.

Os professores possuem um conhecimento mais próximo e detalhado de seus alunos e da dinâmica de aprendizagem em sala de aula. Eles são capazes de avaliar o desenvolvimento individual dos estudantes em leitura, escrita e matemática de forma mais contextualizada e personalizada, o que nem sempre é possível em avaliações padronizadas. Por isso, é crucial que os professores sejam ouvidos e participem ativamente do processo de avaliação do sistema local. A participação docente pode enriquecer as avaliações, proporcionando resultados qualitativos que complementam os dados quantitativos. Além disso, o envolvimento dos professores pode ajudar a alinhar as avaliações às necessidades e realidades específicas das escolas e comunidades, tornando-as mais relevantes e eficazes.

As avaliações nacionais são ferramentas importantes para o sistema educacional, mas não devem ser a única forma de medir o sucesso ou fracasso dos alunos e professores. Um equilíbrio entre avaliações padronizadas e o resultado local dos educadores pode oferecer uma visão mais abrangente e justa do cenário educacional. Além disso, a concepção das avaliações deve evoluir para incluir a voz dos professores, permitindo uma abordagem mais holística e centrada no aluno, que valorize não apenas os resultados, mas também o processo de aprendizado e o contexto em que ele ocorre.

A política de avaliação educacional representada pela ANA reflete uma concepção de educação fortemente influenciada pelas demandas de uma sociedade neoliberal, centrada na eficiência, nos resultados e na produtividade. Essa perspectiva, ao ser aplicada à educação pública, reduz o processo de ensino-

aprendizagem² a métricas que medem exclusivamente os resultados obtidos, desconsiderando as condições em que os professores e os alunos estão inseridos. Assim, a ANA e avaliações como o SAEB não se configuram como instrumentos de avaliação formativa, mas como mecanismos de controle que verificam se o ensino está atingindo metas pré-estabelecidas, frequentemente descoladas das realidades locais e das necessidades reais de professores e estudantes.

Ao relacionar a ANA com a BNCC, percebe-se uma articulação direta entre essas políticas, ambas moldadas por uma visão de educação padronizada e instrumentalizada. Esse sistema consolida uma educação voltada para resultados imediatos, empobrecendo o processo educativo e comprometendo o desenvolvimento integral dos alunos.

No contexto das políticas de formação docente, observa-se que o avanço do neoliberalismo sobre a educação pública desloca a responsabilidade pela qualidade do ensino para os professores, ignorando que a formação inicial e continuada, assim como as condições de trabalho, é determinante para a eficácia do processo educativo. A ausência de políticas públicas sérias de formação continuada e o desinvestimento na educação pública aprofundam as desigualdades e reforçam uma ideia que culpabiliza os docentes pelo fracasso escolar, enquanto negligencia a necessidade de recursos adequados, infraestrutura e apoio pedagógico.

Neste sentido, é crucial repensar as políticas curriculares e de avaliação, resgatando o caráter humanizador e emancipatório da educação. É imprescindível garantir aos professores recursos e condições adequadas para que a alfabetização das crianças se concretize de maneira efetiva. Isso inclui o investimento em formação continuada de qualidade, a valorização da profissão docente e a criação de ambientes de ensino que favoreçam a aprendizagem. Avaliar é necessário, mas é preciso adotar uma concepção de avaliação que contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas, respeite as especificidades dos contextos educacionais e promova uma educação que forme cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

² O uso do termo ensino-aprendizagem está embasado na perspectiva dialética proposta por Saviani (2021a). Nessa abordagem, o processo educativo deve ser compreendido como uma articulação indissociável entre forma e conteúdo, onde o ensino (forma) e a aprendizagem (conteúdo) estão intrinsecamente conectados. Dessa maneira, ao utilizar o termo ensino-aprendizagem, referimo-nos ao movimento único e orgânico entre a forma de transmissão dos conteúdos (ensino) e a assimilação crítica e ativa desses conteúdos pelos alunos (aprendizagem), evitando, assim, a fragmentação entre essas dimensões do processo educativo.

Sabe-se que BNCC, documento de caráter normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo dos anos de escolaridade da Educação Básica (Brasil, 2018). No entanto, ter um documento norteador de toda educação básica no país não implica a consolidação de todos os objetivos de aprendizagem nele propostos, nem tão pouco que os problemas relacionados à Educação Básica nacional deixarão de existir.

Marsiglia *et al.* (2017), sinalizam que, ao colocar o foco nas habilidades e competências, a normativa desvia-se do papel essencial dos conteúdos escolares e do ensino propriamente dito. Com essa ênfase, a proposta educativa parece moldada para adaptar os alunos ao mercado de trabalho. Esse direcionamento, em um contexto de crescente desemprego e redução dos empregos formais, prepara os filhos da classe trabalhadora para um cenário de trabalho informal e precarizado, respondendo às novas exigências de uma economia flexível e voltada à acumulação de capital neste século.

Embora a BNCC aparente adotar uma postura neutra, fundamentado no conceito de emancipação humana discutido por Saviani (2017), que analisa as condições para a práxis revolucionária, essa neutralidade é apenas superficial e ilusória, comprometendo sua contribuição para a construção de uma nova hegemonia voltada à plena emancipação humana. Nessa perspectiva, essas políticas educacionais não são imparciais, mas refletem a influência de tendências capitalistas.

Ao desconsiderar elementos essenciais para um ensino crítico, essas diretrizes impõe aos profissionais da educação a necessidade de adotar uma postura reflexiva e questionadora em suas práticas pedagógicas. Diante disso, cabe aos professores desenvolverem estratégias que ultrapassem essa abordagem utilitarista, de modo a garantir que o aprendizado oferecido aos alunos não apenas cumpra os objetivos educacionais oficiais, mas também responda às reais demandas de um desenvolvimento integral.

Sob essa perspectiva, a BNCC se revela como uma estrutura complexa e, por vezes, de difícil acesso para os próprios professores, limitando-se, assim, em promover uma educação que seja verdadeiramente emancipatória e transformadora. Neste sentido, é importante ressaltar a importância da prática pedagógica em constante aprimoramento. É por meio desse desenvolvimento contínuo e do compartilhamento de experiências que esses profissionais poderão ajustar suas metodologias para atender às necessidades específicas de suas turmas.

Essa abordagem cooperativa e dinâmica é crucial para garantir a qualidade da educação e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, cabe à política /programa de formação continuada a tarefa de discutir, elaborar e propor metodologias de ensino a partir da escuta atenta às demandas dos professores alfabetizadores, que estão no cotidiano da sala de aula enfrentando os desafios inerentes ao processo de alfabetização.

Considerando que os documentos oficiais mencionados neste trabalho focalizam, como eixos orientadores no processo de alfabetização, tanto o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na fase inicial de escolarização, quanto a organização do trabalho pedagógico, voltamos, a partir de agora, nossa atenção para as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e suas implicações educacionais para a aprendizagem das crianças.

Na conjuntura ocasionada pelo novo coronavírus – Covid-19, o distanciamento social surgiu como uma medida necessária, em função da crise sanitária desencadeada pela pandemia. Essa prática, embora essencial para a preservação da saúde coletiva, suscitou inquietações no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, pois acreditamos que a interação da criança com o ambiente ao seu redor, com seus pares e outros indivíduos fora do núcleo familiar é um elemento fundamental para seu crescimento e formação.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial como ambiente de aprendizado e socialização. O contato com professores e colegas, as atividades extracurriculares e as experiências compartilhadas em sala de aula são elementos enriquecedores para a formação integral da criança. Assim, o distanciamento social, ao restringir essas oportunidades de interação, por si só, resultaria em um impacto negativo no desenvolvimento infantil.

Adicionalmente, as condições econômicas, sociais e culturais ligadas ao acesso à educação remota, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas sem um planejamento estratégico, contribuíram para os desafios no processo de alfabetização. Nessa conjuntura, os educadores se depararam, não apenas com a necessidade de superar as barreiras convencionais de ensino, mas também com a urgência de se adaptar a um ambiente virtual, demandando uma reavaliação constante das práticas pedagógicas, para atender às demandas específicas do contexto educacional imposto pela pandemia do Covid-19.

Além do mais, os desafios associados à implementação das diretrizes da BNCC já se apresentavam como um cenário complexo para os educadores, mesmo antes do surgimento do contexto de ensino remoto emergencial. Assegurar que todos os alunos concluam o ciclo de alfabetização dominando as capacidades de leitura e escrita nunca foi uma tarefa fácil.

Em nossas práticas profissionais como alfabetizadores observamos que alguns alunos concluem a fase de alfabetização sem dominar conhecimentos básicas essenciais, como conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas (EF01LP11)³, além de escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva (EF02LP07)⁴. Esse problema, já presente antes, foi intensificado no contexto pós-pandemia: ao retornar ao ensino presencial, nos deparamos com muitas dificuldades relacionadas à leitura e à escrita.

Essa familiarização com as diversas grafias do alfabeto – previstas como aprendizagens essenciais nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – deveriam estar consolidadas até o final do 2º ano, conforme as diretrizes curriculares (Brasil, 2018). No entanto, notamos que uma parcela significativa dos alunos chega aos anos finais do Ensino Fundamental sem ter adquirido plenamente esses conhecimentos. Diante desse quadro, surge a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de transformar qualitativamente o processo de alfabetização.

Diante das diversas práticas de linguagem presentes na sociedade, a questão central desta pesquisa é: em que medida a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir nas práticas de ensino e aprendizagem para a apropriação inicial da linguagem escrita no contexto da alfabetização? Considerando as demandas contemporâneas e a complexidade do processo de alfabetização, analisaremos os princípios dessa abordagem teórico-metodológica e seus impactos no desenvolvimento da linguagem escrita no âmbito da alfabetização, destacando os possíveis desafios e benefícios associados a essa perspectiva no contexto educacional.

³ Em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), o código em questão possui o seguinte significado: EF= Ensino Fundamental; 01= primeiro ano do Ensino Fundamental; LP= Língua Portuguesa e; 11= posição da habilidade na numeração sequencial do ano.

⁴ Em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), o código em questão possui o seguinte significado: EF= Ensino Fundamental; 02= segundo ano do Ensino Fundamental; LP= Língua Portuguesa e; 07= posição da habilidade na numeração sequencial do ano.

Os participantes da pesquisa são alunos regularmente matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal, localizada na cidade de Algodão de Jandaíra-PB, os quais, num espaço coletivo, devem contribuir durante o processo de investigação. Com o enfoque no ensino das diversas grafias do alfabeto, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar, sob as bases da perspectiva histórico-crítica, a apropriação da linguagem escrita com alfabetizandos, por meio de uma intervenção pedagógica acerca das grafias do alfabeto.

Para realizar a proposta desta investigação, estabelecemos como objetivos específicos: (I) identificar os conhecimentos prévios de alfabetizandos em fase inicial de apropriação da escrita acerca das diversas grafias do alfabeto; (II) desenvolver ações pedagógicas subsidiadas por recursos didáticos, favorecendo o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em relação ao processo inicial de ensino da linguagem escrita; (III) analisar os impactos da intervenção pedagógica, com foco na aprendizagem da linguagem escrita, em alfabetizandos matriculados no 2º ano em uma escola de ensino fundamental da rede pública, localizada na cidade de Algodão de Jandaíra-PB.

Segundo Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 12), o trabalho educativo deve ser construído com base em “ações intencionais, planejadas e sequenciadas⁵ de forma a possibilitar que a unidade contraditória entre as especificidades de ensino e da aprendizagem ocorram”. Os autores ressaltam que a intencionalidade nas ações pedagógicas é fundamental para garantir que cada passo do método histórico-crítico tenha um propósito claro no processo de aprendizagem. Nessa concepção o planejamento não é apenas uma formalidade, mas uma ferramenta crucial para garantir que a educação contribua para a formação crítica e transformadora dos alunos em relação à sua realidade social.

Ao planejar com intencionalidade as práticas pedagógicas, o educador cria condições para que o ensino não seja apenas uma transmissão de conteúdo, mas um processo que interaja com as particularidades da aprendizagem dos alunos. Portanto, a importância desse tipo de abordagem está em reconhecer que o ensino e a

⁵ O termo “sequenciadas” não se referem a uma ordem cronológica ou a uma série de passos que ocorrem um após o outro. Em vez disso, essa sequência, dentro de uma lógica dialética, está relacionada a momentos que se articulam em um mesmo movimento (Marsiglia, Martins e Lavoura, 2019).

aprendizagem, apesar de serem processos distintos, estão interligados e precisam ser articulados para que a educação ocorra de maneira eficaz e transformadora.

No contexto da didática histórico-crítica, consideramos que o planejamento de ensino seja sistemático e intencional, ou seja, um processo estratégico que organize e oriente as ações educativas de maneira a promover uma aprendizagem crítica e significativa. Os educadores devem buscar os elementos que estruturam a dinâmica e o funcionamento de sua prática pedagógica, como a definição clara dos objetivos de ensino, que refletem as finalidades do planejamento.

Além disso, é fundamental selecionar os conteúdos que derivam do conhecimento sistematizado e os transformar em saberes escolares acessíveis aos alunos (objeto de ensino). Também é necessário um planejamento em que as situações de ensino e aprendizagem (procedimentos didáticos) sejam realizadas de forma a promover a apropriação ativa dos instrumentos culturais transmitidos (Marsiglia, Martins e Lavoura, 2019).

Nessa perspectiva, a avaliação contínua desempenha um papel fundamental no acompanhamento do progresso dos alunos e na análise da eficácia das estratégias pedagógicas adotadas. Nesse processo, é essencial que o educador considere o "aluno concreto", como sugere Saviani (2003), compreendendo-o não apenas como um indivíduo isolado, mas como uma síntese das relações sociais e históricas que moldam suas experiências e conhecimentos. O aluno está inserido em um contexto cultural e social que influencia diretamente sua aprendizagem, e a avaliação deve refletir essa complexidade, reconhecendo as influências externas que contribuem ou não para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a avaliação contínua permite ajustes no ensino, garantindo que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de maneira mais precisa e significativa.

Cientes dos desafios envolvidos na transposição da didática histórico-crítica nas práticas desenvolvidas em sala de aula, este trabalho representa um empenho de conceber os pressupostos dessa concepção teórica no âmbito da alfabetização. Reconhecemos os riscos, limites e possíveis críticas que essa proposta pode enfrentar. Sem a pretensão de esgotar a questão, nossa intenção é aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita baseado nesse referencial teórico, visamos superar os desafios existentes e fomentar práticas de alfabetização críticas e transformadoras fortalecendo a construção coletiva dessa abordagem.

Acreditamos que a proposta de investigação deste estudo possibilitará avanços nas aprendizagens das crianças que dela participarão e, também revelará outras possibilidades para o fazer didático-pedagógico em turmas de alfabetização, conseqüentemente trazendo notoriedade para intervenções fundadas na perspectiva teórico-metodológica histórico-crítica.

Partimos do entendimento de que é pela prática pedagógica realizada em sala de aula que as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem são identificadas, como também é pela prática que os professores desenvolvem medidas para o enfrentamento de tais dificuldades. Logo, pretendemos com esta investigação potencializar o processo de ensino-aprendizagem, acerca das diferentes formas de representações das letras do alfabeto. Por meio deste estudo, apresentamos uma proposta de recursos didático-pedagógicos que podem servir como subsídios teórico-metodológicos para o trabalho de outros professores alfabetizadores.

A relação da criança com o contexto, onde está inserida, nem sempre é levada em conta no processo de alfabetização, que não raramente é nivelado unicamente às exigências escolares. A partir do entendimento de que o processo inicial de apropriação da linguagem escrita requer domínio de capacidades básicas, apresentamos esta proposta como alternativa de enfrentamento aos desafios de aprendizagem relacionados, especificamente, das diversas grafias do alfabeto.

2. ESTADO DA ARTE SOBRE A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Este capítulo apresenta uma análise sobre o estado da arte no campo da apropriação da língua escrita, com base em estudos empíricos e produções acadêmicas recentes. Inicialmente, foi traçado um panorama da pesquisa, destacando investigações que exploram o processo de ensino da escrita, especialmente em turmas de alfabetização. Em seguida, realizou-se um mapeamento e caracterização do conhecimento disponível, evidenciando as principais contribuições acadêmicas que abordam as práticas de ensino da língua escrita. Além disso, discutiu-se as diferentes abordagens pedagógicas e suas influências no desenvolvimento da escrita pelos alunos. Por fim, o capítulo aborda a sistematização do saber atual sobre o ensino das diversas grafias do alfabeto, apontando como essas práticas são aplicadas no contexto escolar e os desafios enfrentados no processo de alfabetização.

2.1 Panorama da pesquisa: estudos empíricos sobre o processo de apropriação da língua escrita

Para aprofundar o objeto de estudo da pesquisa, foi realizado um levantamento de estudos no campo de conhecimento em destaque, a partir de dissertações de mestrado desenvolvidas em programas profissionais em educação, visando compreender o estado do conhecimento na temática da alfabetização. De acordo com Sousa e Zanon (2023), as formações continuadas de professores da Educação Básica, proporcionadas pelos Mestrados Profissionais em Educação – MPE, constituem espaços criados pelas universidades para que os professores tenham a oportunidade de aprimorar seu trabalho nas escolas básicas e, simultaneamente, realizar reflexões teóricas sobre suas práticas.

Conforme o estudo realizado pelas autoras, as pesquisas dos professores que trabalham na Educação Básica, desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE, são intencionais e sistemáticas.

As pesquisas são intencionais porque, nesse caso específico, os professores-pesquisadores estudam, planejam ações e elaboram, na medida do possível, de forma coletiva, produtos educacionais que possam intervir positivamente nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem das diversas linguagens. São também sistemáticas porque sistematizam, de forma acadêmica – nesse caso, no formato

de dissertação –, as intervenções que ocorrem nas aulas e indicam as reflexões teóricas feitas ao longo de 24 meses (Sousa; Zanon, 2023, p. 8).

A análise apresentada por Sousa e Zanon (2023) aponta que as pesquisas realizadas pelos professores da Educação Básica enfatizam a importância do MPE como uma forma inovadora de desenvolver a formação continuada nesse contexto. Essa abordagem permite que os professores escolham temas de estudo relacionados às suas práticas profissionais e, em termos metodológicos, demonstra como converter desafios encontrados em sala de aula, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem em questões de pesquisa.

Com a finalidade de atingir o propósito de conhecer estudos voltados para o tema da alfabetização, realizamos uma análise das abordagens teóricas e metodológicas utilizadas nas pesquisas, buscando identificar os principais avanços e desafios enfrentados no processo inicial de ensino-aprendizagem da escrita. Nesse sentido, buscamos estabelecer conexões com as perspectivas teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a fim de agregar subsídios que possam aprimorar o ensino das diversas grafias do alfabeto e promover avanços qualitativos no processo de apropriação da língua escrita em turmas de alfabetização.

Adicionalmente, intencionamos traçar os melhores caminhos para desenvolver essa investigação a partir das dissertações encontradas no catálogo de teses e dissertações, disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Entendemos que esses catálogos oferecem:

Condições para que um maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleça um primeiro contato, recupere determinado trabalho, possibilitando a circulação e o intercâmbio entre a produção já construída e aquela a construir (Ferreira, 2002, p. 261).

Conforme Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa tem a finalidade de fornecer uma visão ampla e atualizada do conhecimento existente em determinado contexto, identificando lacunas, tendências e debates relevantes. Ao explorarmos o estado da arte, buscamos compreender o contexto histórico e teórico das pesquisas desenvolvidas em PPGPE, contribuindo para a construção de um panorama atualizado da área e a indicação de direções para futuras pesquisas e intervenções educacionais.

Optamos por analisar pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional durante o período de 2018 a 2023. A escolha do ano inicial para as buscas no sistema da CAPES está diretamente associada à implementação da BNCC em 2018. Priorizamos investigações cujos resumos indicam ser um estudo relacionado ao processo inicial de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, fundamentado nas perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa seleção foi feita com o intuito de assegurar um respaldo teórico-metodológico sólido e coerente, em consonância com os critérios desta pesquisa.

Diante disso, a definição do ponto de corte emerge como um instrumento estratégico para identificar e destacar contribuições significativas no campo do ensino da escrita na alfabetização, produzidas nos últimos anos. O levantamento desempenhou um papel crucial na delimitação do objeto de estudo. Assim, a identificação de estudos relacionados à temática em questão permite uma análise mais aprofundada das pesquisas existentes sobre a transição das grafias da escrita alfabética por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A compreensão das semelhanças com pesquisas anteriores oferece percepções valiosas e contribui para a identificação de lacunas no conhecimento atual. Além disso, a revisão da literatura foi crucial para a tomada de decisão no desenho metodológico do estudo a ser desenvolvido. A análise dos métodos utilizados em estudos similares proporcionou uma base sólida para a escolha de abordagens eficazes e a definição de estratégias adequadas para a coleta e a análise de dados.

Dessa forma, o levantamento não apenas contribuiu para a fundamentação teórica, mas também orientou as escolhas metodológicas, fortalecendo a qualidade e a relevância do estudo a ser conduzido sobre a temática da transição das grafias da escrita alfabética. A seguir, destacamos alguns estudos conduzidos em programas de mestrado profissional que se mostram pertinentes e correlacionados à nossa pesquisa, com ênfase nas temáticas relacionadas à apropriação da primeira escrita, especialmente no que concerne ao ensino das distintas grafias do alfabeto.

2.2 Mapeamento e caracterização do estado do conhecimento

Em uma pesquisa quantitativa sobre produções acadêmicas relacionadas ao processo inicial de apropriação da língua escrita, com base teórica na Pedagogia Histórico-Crítica e abordagem do desenvolvimento da aprendizagem a partir da

Psicologia Histórico-Cultural, foram encontradas, no catálogo da CAPES, um total de 1.498.810 produções utilizando o descritor “ensino da escrita na alfabetização sob orientação da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural”⁶.

A escolha pelo descritor que incorpora a Psicologia Histórico-Cultural se justifica pela intrínseca relação dessa concepção com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Entretanto, é crucial destacar que o enfoque deste estudo reside nos procedimentos teórico-metodológicos específicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, a análise dessas produções se concentra na interseção entre a abordagem pedagógica e os métodos empregados no processo de ensino da língua escrita durante a alfabetização.

Para refinar os resultados, aplicou-se o filtro de “Mestrado Profissional”, resultando em 112.151 publicações. Em seguida, delimitando o recorte temporal de 2018 a 2023, obtiveram-se 68.654 produções acadêmicas. Destas, 9.836 dissertações foram encontradas na área de conhecimento de “Ciências Humanas”. Ao adicionar o filtro de “educação”, o número de resultados foi reduzido para 4.872.

A organização da pesquisa seguiu a partir da Área de Concentração: “educação”, revelando um total de 415 publicações. Com base na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, apenas a pesquisa de Basso (2020), desenvolvida na Universidade Federal do Paraná, foi selecionada por tratar sobre o processo de construção da escrita alfabética. Adicionalmente, a pesquisa de Ferreira (2020), realizada na Universidade de Pernambuco, também foi escolhida. Embora este trabalho não se aprofunde nas abordagens histórico-crítica e histórico-cultural, sua inclusão se justifica pela relevância da investigação realizada sobre as práticas pedagógicas no contexto atual da alfabetização. O referido estudo destaca-se ao identificar e apontar os principais desafios enfrentados, contribuindo, assim, para a compreensão abrangente do panorama educacional no âmbito da alfabetização.

Dando continuidade à busca, na Área de Concentração, foi substituído o filtro “educação” por “formação de professores”, encontrando 163 dissertações desenvolvidas pela Universidade de Lavras; 77, pela Universidade Regional do Cariri;

⁶ A decisão de utilizar descritores separados durante a busca bibliográfica inicialmente se deu com o intuito de abranger diversas nuances dos temas investigados. Contudo, constatou-se que essa abordagem fragmentada dificultava a identificação abrangente de estudos relevantes, uma vez que alguns trabalhos se repetiam, mesmo utilizando descritores diferentes, enquanto outros não eram localizados. Diante dessa dificuldade, optou-se por adotar descritores combinados, estratégia que proporcionou uma busca mais eficaz e abrangente, minimizando redundâncias e garantindo a inclusão de uma gama mais ampla de trabalhos pertinentes ao escopo desta pesquisa.

e 73, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Entre estas, somente as investigações de Adriano (2021), Costa (2021), Prado (2019) e Silva (2019), todas desenvolvidas pela Universidade de Lavras, foram consideradas mais aderentes a esta investigação.

Posteriormente, retiramos o filtro Área de Concentração e refinamos a busca a partir do filtro Programa: “profissional em educação”. Com isso, o número de trabalhos foi reduzido para 126, e todos eles foram produzidos pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Com base nos critérios relacionados às temáticas de alfabetização e/ou aos processos de produção escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, foram selecionadas as dissertações desenvolvidas por Alves (2021), Magri (2020), Monteiro (2020), Pires (2021) e Potkul (2019).

Em seguida, no refinamento do Programa, substituímos o filtro “profissional em educação” por “formação de professores”, obtendo um total de 105 produções acadêmicas, todas provenientes da Universidade Estadual da Paraíba. Entre estas, selecionamos apenas a dissertação de Fernandes (2020), visto que se aproximava da abordagem desta revisão.

Durante a busca, não foi possível identificar produções acadêmicas relacionadas à temática deste estudo nos anos de 2022 e 2023. Os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada na plataforma CAPES (2023) indicam a existência de diversas investigações acerca das abordagens de ensino da escrita empregadas em turmas de alfabetização, contudo não foram encontrados estudos de nível de mestrado profissional que se concentrem especificamente no ensino das diversas grafias do alfabeto durante os primeiros anos escolares.

Diante dessa constatação, empreendemos a investigação por trabalhos acadêmicos que abordassem temáticas ou conceitos correlatos às estratégias de escrita no processo de alfabetização, bem como por indicadores de avaliação em larga escala que orientassem as abordagens pedagógicas. A decisão foi tomada com o intuito de focalizar nossa atenção em estudos que se dedicaram à produção escrita, uma vez que se reconhece a influência da prática social desse modo de linguagem na motivação subjacente ao ensino das letras.

Assim, depois de analisar os títulos, palavras-chave e resumos, identificamos 12 estudos que, embora não abordem diretamente o tema principal desta pesquisa, são trabalhos relevantes que contribuem para o seu desenvolvimento, conforme dispostos no quadro a seguir.

Quadro 1- Descrição geral das dissertações de Mestrado Profissional em Educação voltadas à aprendizagem da linguagem escrita

Autor (ano)	Título	Programa	Instituição
Adriano (2021)	Práticas de produção textual e a Formação Continuada de Professores: percursos em diálogo	Educação	Universidade Federal de Lavras – UFLA
Alves (2021)	A alfabetização com os coletivos socialmente desiguais: como os pobres politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola?	Profissional em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Costa (2021)	Os jogos no processo de alfabetização e letramento	Educação	Universidade Federal de Lavras – UFLA
Pires (2021)	Produção de textos no livro didático de alfabetização: análise documental em diálogo com professoras alfabetizadoras	Profissional em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Basso (2020)	As mediações docentes na construção da escrita alfabética	Educação: Teoria e Prática de Ensino	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Fernandes (2020)	Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica	Formação de Professores	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Ferreira (2020)	Os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização(ANA) nas práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino em Petrolina-PE	Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares	Universidade de Pernambuco – UPE
Magri (2020)	Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula	Profissional em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Monteiro (2020)	Alfabetização: abordagem discursiva voltada para o processo de ensino-aprendizagem das relações sons e letras e letras e som	Profissional em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Potkul (2019)	Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva	Profissional em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Prado (2019)	As percepções dos alunos sobre a escrita em diferentes suportes e o letramento digital: contribuições para a alfabetização	Educação	Universidade Federal de Lavras – UFLA

Silva (2019)	Ressignificando a produção de textos na alfabetização: experiências com a retextualização digital	Educação	Universidade Federal de Lavras – UFLA
-----------------	---	----------	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É importante destacar que o propósito desta revisão é aprofundar a compreensão dos estudos acerca do processo de apropriação da escrita, com foco no ensino das diversas grafias do alfabeto, embasado na abordagem teórica da pedagogia histórico-crítica. Contudo, dada a natureza abrangente do tema, foram incorporados estudos provenientes de múltiplas perspectivas teóricas, uma vez que se objetiva realizar um estado da arte que reflita a complexidade e a riqueza desse campo de pesquisa.

Seguidamente, apresentamos uma descrição das obras selecionadas para guiar esta investigação. Fazemos, dessa forma, uma breve exposição do conteúdo de cada trabalho, seus objetivos, estrutura teórica e abordagem metodológica. Além disso, destacamos os principais resultados de cada pesquisa, juntamente com as propostas educacionais que foram desenvolvidas.

2.3 Caracterização das produções acadêmicas sobre as práticas de ensino da língua escrita em turmas de alfabetização

O ensino da escrita é um desafio que suscita diversos debates no campo educacional, especialmente diante das distintas correntes de pensamento. Na contemporaneidade, observa-se uma constante criação de novos espaços de composição textual, demandando que as atividades escolares acompanhem as mudanças sociais. Essa adaptação é necessária para oferecer aos alunos a oportunidade, não apenas de dominar a língua em sua modalidade gráfica, em diferentes contextos e representações, mas também para que possam apropriar-se e aplicar os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pelo ensino escolar.

A apropriação da língua na forma de grafema é considerada um direito de cunho histórico-cultural, exigindo da formação escolar práticas pedagógicas alinhadas às demandas da sociedade letrada. Isso se justifica pelo entendimento, de que o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio da interação do indivíduo com a dinâmica do meio em que está inserido (Vigotski, 2019).

O estudo intitulado *Os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nas práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino em Petrolina - PE*, conduzido por Ferreira (2020) no programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco, teve como objetivo investigar os efeitos da ANA nas práticas pedagógicas de leitura, escrita e matemática durante o Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Petrolina, no período de 2013 a 2018.

No âmbito das políticas públicas e de avaliação educacional, contribuíram para o embasamento os estudos de Baruffi (2014), Dias e Matos (2012), Esquinsani (2012), Freitas (2018), Hypolito e Leite (2012), Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), Luckesi (2018) e Werle (2012). A temática alfabetização e letramento foi abordada em Carvalho (1999), Ferreiro (1997, 2001), Ferreiro e Teberosky (1991), Freire (2000, 2001), Passos (2015) e Soares (1988, 2018). O arcabouço teórico que respalda as práticas pedagógicas foi construído com a contribuição de autores como Cunha (2013), Freire (2001, 2002), Ghedin (2009), Kleiman e Moraes (2005), Tardif e Raymond (2000), Vasconcellos (2002), Vieira (2005), entre outros.

A pesquisa utilizou métodos como pesquisa de campo, questionários, entrevistas, observações e análise de documentos. Os resultados mostram que as escolas com melhores índices de alfabetização, não apenas possuem um contexto socioeconômico mais favorável, mas também adotam práticas pedagógicas inovadoras, reflexivas e lúdicas. Isso envolve atividades de leitura, produção e revisão de textos, estratégias de resolução matemática e outras abordagens diversificadas. Como resultado da pesquisa, foi criado um curso online de formação contínua chamado *Práticas pedagógicas de alfabetização: momentos de reflexão e ação*, destinado a professores alfabetizadores e gestores educacionais da rede municipal de Petrolina.

Embora a pesquisa de Ferreira (2020) não se concentre diretamente no processo de ensino da escrita, sua escolha é justificada pelo vínculo com as práticas de ensino da língua escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao abordar como a ANA influencia as estratégias pedagógicas, o estudo contribui para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas educacionais na alfabetização.

O estudo conduzido por Basso (2020), intitulado *As Mediações Docentes na Construção da Escrita Alfabética*, no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, embora

não esteja ancorado na pedagogia histórico-crítica, foi selecionado de forma deliberada com o propósito de enriquecer a compreensão e aprimorar as práticas educacionais no contexto do ensino da escrita alfabética nos anos iniciais.

Na sua pesquisa, Basso (2020) examina o processo de desenvolvimento do sistema de escrita alfabética por estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental que demandam apoio adicional no processo de aprendizagem. O trabalho fundamenta-se nos princípios construtivistas, ancorando-se nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012, 2019), Soares (2016, 2020) e outros estudiosos.

No processo de coleta de dados, foram utilizados vídeos, fotografias, atividades práticas e anotações feitas pela pesquisadora para registrar e documentar a evolução dos estudantes ao longo das intervenções. O estudo investigou quais intervenções pedagógicas podem facilitar a construção da escrita alfabética por esses alunos e utilizou instrumentos como avaliações diagnósticas, intervenções pedagógicas e avaliação final.

Os procedimentos da investigação consistiram em: realização de avaliações iniciais para identificar o nível de escrita alfabética de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos; aplicação de intervenções específicas, adaptadas aos níveis pré-silábico e silábico de escrita dos alunos; realização de uma avaliação final para verificar a evolução dos alunos no processo de construção da escrita alfabética após as intervenções pedagógicas.

Como proposta educacional, a autora desenvolveu atividades e estratégias flexíveis para a alfabetização no Ciclo I do Ensino Fundamental. A abordagem inclui intervenções individuais e em grupos, considerando fases de aprendizado e pós-pandemia. As atividades não são prescrições fixas, mas guias adaptáveis para educadores.

Na sequência, apresentamos as dissertações de Adriano (2021), Costa (2021), Prado (2019) e Silva (2019), realizadas na Universidade Federal de Lavras. Esses estudos foram elaborados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação, com foco na área de concentração em Formação de Professores.

Costa (2021) realizou o estudo *Os jogos no processo de alfabetização e letramento*, com o objetivo primordial de investigar a influência dos jogos na consolidação das competências linguísticas de estudantes de duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, bem como no trabalho de professores alfabetizadores de

uma escola municipal no sul de Minas Gerais. Os objetivos específicos incluíram a análise da utilização dos jogos como método de ensino pelos professores alfabetizadores e a aplicação de atividades voltadas para as habilidades linguísticas da alfabetização por meio dos jogos.

Essa pesquisa adotou uma abordagem participativa e se embasou em diversos autores, tais como Alves, Minho e Diniz (2014), Busarelo, Ulbricht e Fadel (2014), Colello (2004), Freire (2005), Gil (2002), Grandó (2012), Huizinga (1999), Kishimoto (2010), Kleiman (2007, 2014), Ludke e André (1986), Maciel e Lúcio (2008), Soares (2002, 2016), Viana *et al.* (2013) e Zichermann e Cunningham (2011) para construir o embasamento teórico.

Os resultados da pesquisa indicaram que os jogos são recursos didáticos eficazes, que ampliam o processo de ensino, contribuindo para a consolidação das habilidades linguísticas. Além disso, o uso de jogos se mostrou valioso como ferramenta de avaliação diagnóstica, permitindo mapear tanto as capacidades já consolidadas quanto aquelas em desenvolvimento. A pesquisa concluiu pelo potencial dos jogos no aprimoramento do processo de aquisição da leitura e da escrita.

A proposta pedagógica desenvolvida por Costa (2021) consistiu na exploração e aplicação de jogos educacionais e gamificação como estratégias de ensino para a consolidação de habilidades linguísticas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, contribuindo também para o aprimoramento da prática pedagógica de professores alfabetizadores. O foco do estudo está na integração dos jogos como recurso didático e metodológico, visando estimular o engajamento dos alunos, facilitar o aprendizado da leitura e da escrita e permitir uma avaliação diagnóstica das capacidades consolidadas e em desenvolvimento.

Na dissertação intitulada *As percepções dos alunos sobre a escrita em diferentes suportes e o letramento digital: contribuições para a alfabetização*, Prado (2019) apresentou os resultados de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. O estudo investigou as percepções dos alunos em relação à escrita em diferentes meios, visando compreender o impacto das práticas de letramento digital da cultura contemporânea na alfabetização. Os dados foram coletados por meio de atividades de escrita e entrevistas com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Varginha-MG. O tratamento das informações foi conduzido empregando a abordagem de análise de conteúdo por categorias.

Prado (2019) embasa seu estudo em teorias de Chartier (1999) para a cultura do escrito; de Levy (1999), Castells (2002, 2005, 2008) e Barton e Lee (2015) para a cultura digital; de Ferreira (2011, 2013) para a alfabetização; e de Soares (2002, 2016), Rojo e Barbosa (2015), Marcuschi e Xavier (2010), Street (2013) e Coscarelli (2003, 2014, 2016) para o letramento digital, o hipertexto e a multimodalidade.

A pesquisa enfatiza que a escrita digital introduziu a necessidade de aprender um novo padrão de registro, a escrita descontínua, além dos padrões ensinados nas aulas de alfabetização. Segundo a autora, a inclusão da letra cursiva manuscrita no contexto digital gerou entusiasmo entre os alunos, representando uma transição para uma escrita mais “adulta”. Nas palavras da pesquisadora, o texto escrito em folha “representa ainda a escritura voltada para o aprendizado formal da escola, passando pelas etapas dos diferentes traçados – letra bastão, imprensa minúscula e, finalmente, a manuscrita cursiva” (Prado, 2019, p. 95).

Em síntese, o estudo ressalta que os alunos percebem distintas funções da escrita dentro e fora do ambiente escolar, destacando a importância de a escola incorporar práticas de letramento digital para uma alfabetização contextualizada e significativa. Prado (2019) conclui que as tecnologias digitais de informação e comunicação podem ser utilizadas como recursos de apoio na alfabetização e sugere que a introdução da escrita em meios digitais deve explorar os usos sociais da escrita, concentrando-se em gêneros textuais pertinentes a esses contextos, como e-mails e blogs.

No estudo intitulado *Ressignificando a produção de textos na alfabetização: experiências com a retextualização digital*, realizado por Silva (2019), o objetivo principal foi analisar os aspectos textuais e discursivos empregados por alunos durante o processo de retextualização de contos no contexto da alfabetização, com um enfoque específico na produção de textos em ambiente digital. Entre os estudiosos que fornecem subsídios para a investigação, incluem-se autores como Dionísio e Vasconcelos (2013), Geraldi (2012) e Rojo e Moura (2012), juntamente com outros, abordando diversas questões teóricas.

A pesquisa adotou uma abordagem interpretativa ao examinar os textos produzidos por estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma turma de alfabetização. Os dados foram avaliados através de uma abordagem discursiva, resultando na categorização em duas dimensões principais: a apropriação do sistema linguístico e a organização textual discursiva. Ademais, a pesquisadora combinou

conhecimentos teóricos relativos à produção de textos durante a alfabetização, aos processos de retextualização e aos princípios do ensino de produção textual sob a perspectiva dos multiletramentos.

Os resultados obtidos no estudo ressaltam a importância de reconfigurar a abordagem do ensino da produção textual, considerando os princípios dos multiletramentos. O papel do professor também foi enfatizado, uma vez que ele desempenha um papel crucial na orientação de práticas educacionais que estimulem a formação de alunos-autores. Como produto educativo, foi elaborado um projeto de intervenção que contempla a integração de diversas práticas de linguagem, incluindo oralidade, leitura, produção de textos e análise linguístico-semiótico-discursiva, ao mesmo tempo em que proporciona uma análise reflexiva sobre a utilização de recursos tecnológicos nas atividades de produção textual.

Na dissertação de Adriano (2021), *Práticas de produção textual e a formação continuada de professores: percursos em diálogo*, o objetivo principal foi contribuir para a formação continuada de professores por meio da elaboração de um material de apoio pedagógico destinado ao trabalho com a produção de textos em sala de aula, especificamente em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos compreenderam a análise do processo formativo dos professores por meio de cursos de formação continuada e a investigação das estratégias empregadas por professores do 3º ano do Ensino Fundamental I para o planejamento e a implementação de atividades de produção textual em sala de aula.

A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa e alicerçou-se em autores como Dolz (2010), Gatti (1997), Geraldi (2001) e Tardif (2002). A análise da pesquisa revelou que os professores alfabetizadores utilizam diversas estratégias para abordar a produção textual com seus alunos, considerando também as contribuições da formação continuada para sua prática pedagógica. Como resultado, foi elaborado um material suplementar contendo propostas de atividades de produção textual voltadas para alunos do 3º ano dos anos iniciais. A pesquisa ressalta a importância de futuras investigações que explorem diferentes modelos de ensino e examinem as estratégias empregadas no ensino da produção textual.

É relevante ressaltar que as investigações realizadas por Alves (2021), Magri (2020), Monteiro (2020), Pires (2021) e Potkul (2019) ocorreram no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, mais precisamente na linha de pesquisa intitulada

Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Embora esses trabalhos não tratem diretamente do nosso objeto de estudo, identificamos que essa instituição se destaca por ter desenvolvido a maior concentração de produções acadêmicas relacionadas aos critérios estabelecidos nesta revisão.

Na obra intitulada *Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva*, Potkul (2019) empreende uma análise para compreender como as crianças desenvolvem a habilidade de produção textual durante o processo de alfabetização. O estudo fundamenta-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem, especialmente no enfoque enunciativo-discursivo, e estabelece diálogo com Geraldí (2013), explorando as condições de produção de textos no contexto escolar. Adicionalmente, a pesquisa adota o termo "ensinoaprendizagem"⁷alicerçado na ideia de que tanto o educador quanto o discente estão ativamente envolvidos nesse processo, desempenhando concomitantemente as funções de "ensinante e aprendente" (Potkul, 2019, p. 18). O embasamento teórico também se apoia em Vigotski (2009), estabelecendo uma interlocução sobre a mediação pedagógica na produção textual.

Os dados foram coletados por meio de um estudo de caso realizado em uma escola da rede municipal de Vila Velha-ES, com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal era compreender como as crianças produziam textos durante o processo de alfabetização. Os procedimentos de pesquisa incluíram técnicas como observação participante, entrevistas e gravações em áudio e vídeo. A análise dos dados coletados foi organizada em duas categorias: "Produção de textos e as condições de produção" e "Produção de textos e análise linguística". Essas categorias foram selecionadas com base em aspectos relevantes das situações de produção de textos.

Os resultados da pesquisa destacaram a importância da adoção do texto como unidade central de ensino para criar um ambiente dialógico na sala de aula. Esse ambiente possibilita a interação e a interlocução entre os sujeitos sociais e históricos, permitindo a produção de textos com base nas condições de produção. Através desse processo, os sujeitos podem compartilhar diferentes saberes, contribuindo para a construção de significados.

⁷ Potkul (2019, p. 18), argumenta que a opção pelo uso do termo "ensinoaprendizagem", reflete sua perspectiva de que esses "são processos indissociáveis".

Ademais, a abordagem educacional proposta integra as dimensões discursivas (realização do projeto discursivo) e linguísticas (trabalho com os conhecimentos da língua) no processo de produção de textos. A proposta pedagógica destaca a produção de textos como elemento central do ensino-aprendizagem da língua, criando espaços discursivos nas salas de aula.

Por sua vez, Monteiro (2020), em sua dissertação *Alfabetização: abordagem discursiva voltada para o processo de ensino aprendizagem das relações sons e letras e letras e sons*, teve como objetivo apresentar e discutir uma abordagem discursiva para o processo de ensino-aprendizagem das relações entre sons e letras, bem como entre letras e sons, no contexto da alfabetização. Baseia-se nas teorias de Bakhtin (2006, 2011) e Geraldi (1997, 2015, 2016) no campo da linguagem; e por Vygotsky⁸(2010) no campo da psicologia, explorando a mediação pedagógica.

Monteiro (2020, p. 26, grifos do autor) argumenta que a linguagem, sendo uma atividade exclusivamente humana, é moldada pela interação; “o diálogo permeia não somente o processo *ensino aprendizagem*, como também todas as formas de comunicação”, vivenciadas por todos os sujeitos dentro e fora do ambiente escolar.

O estudo foi estruturado sob um desenho metodológico de pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. Os procedimentos de coleta de dados dessa pesquisa foram conduzidos por meio de uma abordagem discursiva voltada para o ensino-aprendizagem das relações entre sons e letras. A investigação envolveu a observação de situações dialógicas em uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública municipal em Vila Velha-ES.

Em conclusão, o texto ressalta a importância de dialogar com as crianças sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita, levando em consideração suas experiências e emoções. Isso contribui para que a criança perceba seu potencial como aprendiz da língua materna na modalidade escrita. Além disso, o compartilhamento de práticas discursivas por meio de um e-book digital também foi um dos objetivos da pesquisadora.

O estudo *A alfabetização com os coletivos socialmente desiguais: como os pobres politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à*

⁸ As várias transliterações do nome "Vigotski" surgem de diferenças na tradução de suas obras. Neste estudo, a grafia do nome do autor será usada como aparece nos textos originais quando se referir a ele em discussões ou ao citar suas obras. As variantes "Vygotsky", "Vigotsky" e "Vygotski" serão mantidas em citações e referências.

escola?, desenvolvido por Alves (2021), objetivou compreender como as crianças em situação de pobreza politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Baseou-se na perspectiva teórica de linguagem de Bakhtin (1995, 2003, 2006) e utilizou uma abordagem metodológica fundamentada no Materialismo Histórico Dialético. Além disso, referenciou-se nas contribuições sobre educação e pobreza de Arroyo (2007, 2014, 2016), na concepção de alfabetização de Gontijo (2008, 2014), bem como de outros autores relevantes.

As crianças participantes do estudo estavam matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental e residiam em um bairro de baixa renda, onde a escola estava localizada. A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa participante, concentrando-se na observação do fenômeno linguístico nas práticas sociais dos estudantes.

Os achados do estudo destacaram que as crianças que vivem em condições de pobreza podem trazer uma abordagem política ao currículo de alfabetização. Elas compartilharam suas próprias manifestações linguísticas, que espelhavam suas demandas sociais, econômicas, culturais e históricas. Esses conhecimentos serviram como base para um ensino de leitura e escrita que integrou as experiências das crianças com a abordagem escolar, promovendo um diálogo entre suas vivências e o conteúdo pedagógico. Como produto da investigação, foi desenvolvido o texto *Proposta teórico-metodológica de alfabetização a partir de contextos socialmente desiguais*.

O trabalho de Magri (2020), intitulado *Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula* visa compreender a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização em uma escola pública no município de Santa Maria de Jetibá-ES, sob a perspectiva da práxis discursiva de formação de professores e das ações formativas em sala de aula. A pesquisa é fundamentada nas concepções de linguagem bakhtiniana e na alfabetização como uma práxis social, como um direito de todos os cidadãos.

A investigação é conduzida por meio de dois movimentos dialéticos e dialógicos de ação, abrangendo a formação docente (teoria) e o ambiente formativo da sala de aula (prática). O estudo envolveu sete professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, além de 81 crianças e suas famílias. Para coletar informações, foram utilizados

questionários respondidos pelos professores e o Inventário da Realidade, aplicado junto às crianças e suas famílias.

Os resultados apontam para a possibilidade de estruturar a prática com base nos temas da realidade dos sujeitos, utilizando-os como princípio impulsionador do conhecimento. O produto educacional resultante desse estudo foi uma proposta didático-metodológica de práxis discursiva, desenvolvida a partir da compreensão da articulação entre currículo, práticas sociais e formação de professores no contexto da alfabetização.

Pires (2021), em sua dissertação intitulada *Produção de textos no livro didático de alfabetização: análise documental em diálogo com professoras alfabetizadoras*, tem como objetivo analisar a concepção de produção de textos presente no livro didático (LD) de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, adotado no 1º ano do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal de Colatina, Espírito Santo. Esse LD foi selecionado no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2019. Além disso, a pesquisa visa compreender a interação das professoras alfabetizadoras com esse LD durante o planejamento de atividades relacionadas à produção de textos em suas respectivas salas de aula.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa sócio-histórica e baseada na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1988, 1998, 2006, 2011), com contribuições de outros teóricos, como Geraldi (1997, 2006) e Gontijo (2009, 2014). A pesquisa utiliza diversos instrumentos e registros, como observações participantes, entrevistas, rodas de conversa, gravações audiovisuais e diários de campo, para analisar como o LD aborda o ensino da produção de textos e como as práticas das professoras se relacionam com esse material.

Os resultados indicam que o LD concentra-se na abordagem da produção de texto como uma tarefa escolar, refletindo a concepção presente no material. O objetivo final é contribuir para a autonomia pedagógica das professoras alfabetizadoras, incentivando uma abordagem crítica ao uso do LD, considerando aspectos linguísticos e discursivos do texto escrito. Como produto educacional, a pesquisa apresenta um material de apoio para análises e escolhas futuras de LD de Língua Portuguesa no contexto do PNLD.

Vamos agora prosseguir para uma apreciação do trabalho de Fernandes (2020), intitulado *Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica*. Este estudo é o último a ser abordado em nossa

análise e foi conduzido pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Embora nossa pesquisa esteja direcionada para turmas de alfabetização, julgamos pertinente ponderar o trabalho dessa autora, ainda que este tenha sido realizado em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Isso se deve ao fato de que o objetivo da pesquisadora era desenvolver estratégias pedagógicas para superar desafios, ressaltando a problemática contínua do insucesso na alfabetização e sua subsequente exclusão social e educacional.

No estudo, Fernandes (2020) questiona abordagens pedagógicas adotadas por professores alfabetizadores, apontando a "dispedagogia", uma abordagem inadequada, como a principal causa da não aprendizagem das crianças na pesquisa.

A pesquisa utilizou abordagem colaborativa, experimental, etnográfica e bibliográfica, fundamentando-se em teorias de autores como Dolz e Schneuwly (2004), Ferreiro e Teberosky (1984), Freitas, Alves e Costa (s.d.), Kleiman (1995, 2008), Piaget (1990), Soares (2004) e Vygotsky (1991). A análise dos resultados revelou que as dificuldades de aprendizagem não eram apenas decorrentes de problemas de ensino, mas sim de uma "dispedagogia".

A intervenção realizada mostrou que a mediação poderia facilitar a transição da escrita assimétrica para a convencional. Isso destaca a importância da atuação e intervenção dos professores do 4º ano, não apenas para identificar as causas das dificuldades de escrita, mas também para estabelecer confiança por meio da mediação, promovendo superação de dificuldades e novos processos de aprendizado. A autora propôs intervenções pedagógicas focadas na melhoria da alfabetização e escrita dos alunos, baseadas em estratégias de ensino fundamentadas em frequência, sistematicidade e consistência.

Até este momento, apresentamos resumidamente as pesquisas que, de certa forma, possuem afinidades com a nossa, destacando a importância de estabelecer um diálogo com os autores escolhidos para fundamentar teoricamente nossa pesquisa. Como resultado, constatamos que nenhuma das produções analisadas apresentou resultados diretamente correlacionados ao processo de ensino dos diversos formatos das letras, objeto deste estudo. Em continuação, iremos discutir brevemente as obras resenhadas nesta revisão, dando ênfase às convergências e divergências pertinentes ao escopo desta investigação.

2.4 Sistematização do saber atual e o ensino das diversas grafias do alfabeto

O tema da apropriação da linguagem escrita é uma questão complexa que tem sido extensivamente investigada por pesquisadores de várias áreas do conhecimento. Nesse sentido, têm surgido abordagens instigantes em diferentes perspectivas teóricas sobre o processo de ensino e desenvolvimento da capacidade escritora.

O propósito central deste estudo consiste em investigar a possibilidade de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem das diversas grafias do alfabeto por meio do desenvolvimento de recursos didático-pedagógicos embasados nas perspectivas teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, os quais poderão ser empregados como subsídios teórico-metodológicos em turmas de alfabetização.

Nesta revisão bibliográfica, a seleção dos estudos foi guiada pelo critério de análise do "ensino da escrita na alfabetização com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural". Embora vários trabalhos analisados abordem o processo de ensino da escrita, é relevante destacar a escassez de pesquisas direcionadas ao ensino das diversas representações gráficas do alfabeto, no âmbito dos programas de Mestrado Profissional em Educação – MPE.

Nesse contexto, ao considerarmos as análises das pesquisas mencionadas é possível identificar certos elementos que se alinham com nossa abordagem. Ao explorarmos as leituras, observamos que Pires (2021) e Costa (2021) buscaram, por meio de seus estudos, superar estratégias didáticas que possam ou não se fundamentar em abordagens metodológicas inadequadas.

Por exemplo, Pires (2021), ao examinar como as professoras alfabetizadoras incorporam o livro didático ao planejar atividades de produção de textos, demonstra que frequentemente a utilização desse recurso restringe a produção textual a uma mera tarefa escolar. Isso revela que os recursos didáticos utilizados em salas de aula de alfabetização nem sempre são escolhidos ou empregados com a intenção de promover o desenvolvimento da linguagem escrita, limitando-se, muitas vezes ao uso exclusivo do livro didático como instrumento pedagógico principal.

O estudo conduzido por Pires (2021) destaca a necessidade de reformular abordagens no tocante à escrita durante o processo de alfabetização. Ele propõe a criação de estratégias didáticas que incorporem de forma deliberada recursos planejados, visando aprimorar o desenvolvimento da linguagem escrita. Ao reconhecer a importância dessa abordagem, percebe-se a necessidade de repensar

e adaptar os métodos de ensino atuais, priorizando uma intervenção mais eficaz no processo de construção da escrita.

A pesquisa realizada por Costa (2021), igualmente focada no aprimoramento da produção textual, constatou que o uso de jogos como recursos didáticos amplia significativamente as possibilidades de ensino. Além disso, enfatiza que essa abordagem contribui de maneira substancial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes. A constatação de Costa (2021) fortalece a compreensão de que a introdução de métodos lúdicos pode enriquecer significativamente a prática pedagógica, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Considerando as contribuições de Pires (2021) e Costa (2021), torna-se perceptível que o planejamento intencional de instrumentos didático-pedagógicos, voltado para o desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem escrita, atua como um impulsionador da aprendizagem. Nesse contexto, compreendemos que estratégias de ensino que integram a escrita ao aspecto lúdico conferem, não apenas um caráter mais atrativo às atividades, mas também atribuem sentido e significado às produções escritas, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Essas pesquisas corroboram a constatação de que o uso de jogos, além de outras alternativas de recursos didáticos que promovem a interação entre os alunos, potencializa o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Assim, foi constatado pelos estudos que os instrumentos didáticos favorecem o ensino da linguagem escrita nas turmas de alfabetização, uma vez que essas ferramentas têm o potencial de estimular os alunos a se envolverem de maneira mais engajada nas atividades de produção do conhecimento.

Sob a perspectiva da práxis discursiva, Potkul (2019) e Monteiro (2020) destacam a adoção do texto como unidade central de ensino, criando um espaço dialógico na sala de aula que incorpora os princípios da perspectiva bakhtiniana de linguagem, embasada na concepção de linguagem enunciativo-discursiva. Essa abordagem revela uma prática educativa que visa formar leitores e escritores através de uma abordagem dialética. Em sintonia com essas autoras, entendemos a criança como participante ativa nesse processo, tornando assim a sala de aula um ambiente de diálogo.

As abordagens apresentadas por Potkul (2019) e Monteiro (2020) sugerem estratégias pedagógicas que conferem maior significado ao processo de construção da escrita, incentivando a análise e a reflexão sobre o contexto educacional em que

ocorre. Para os professores alfabetizadores, isso implica superar a divisão entre a prática docente e a vivência dos alunos, identificando obstáculos que podem comprometer os resultados da aprendizagem.

Em consonância com Alves (2021), Magri (2020) também destaca a importância da organização da práxis em torno dos temas relevantes para a realidade dos alunos, sublinhando a pertinência do diálogo acerca do universo da alfabetização. A abordagem dessas pesquisadoras, que enfoca as experiências vivenciadas pelos alunos como o ponto de partida para a construção do conhecimento, ressalta a viabilidade do ensino centrado na produção escrita numa perspectiva discursiva.

Basso (2020), por sua vez, ao abordar a construção da escrita alfabética em estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que necessitam de apoio adicional, fundado na perspectiva do construtivismo, investiga as intervenções pedagógicas que potencializam a aprendizagem da escrita alfabética. Compartilhamos da visão da autora ao propor atividades e estratégias flexíveis para a alfabetização, incluindo intervenções tanto individuais quanto em grupos.

O desafio da apropriação da linguagem escrita é uma questão que afeta, não apenas a fase inicial da alfabetização, mas permeia todo o percurso escolar. Esse tema tem sido amplamente explorado por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, têm surgido abordagens instigantes em diferentes perspectivas teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Um exemplo significativo é a pesquisa conduzida por Ferreiro e Teberosky (1999), que teve um impacto considerável na compreensão do processo inicial de aprendizagem da escrita. Os estudos dessas autoras provocaram uma mudança na forma de perceber e avaliar o processo de aprendizagem da linguagem escrita, bem como a evolução do pensamento durante esse processo.

A partir desse estudo, foi possível compreender que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, o que permite conhecer seu nível de desenvolvimento na linguagem escrita. Como resultado, a avaliação da linguagem escrita passou a considerar o processo de construção do conhecimento pelas crianças, valorizando suas hipóteses e estratégias em relação à escrita. Ou seja, em vez de avaliar apenas o resultado final da escrita, passou-se a considerar todo o processo de construção da escrita pelas crianças.

Apesar dos avanços significativos alcançados no campo da alfabetização em decorrência dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ainda há questões a

serem superadas para a aplicação dessas compreensões na prática pedagógica de muitos professores alfabetizadores. Essa dificuldade é evidenciada pelos indicadores de avaliações nacionais, que apontam para um baixo desempenho dos estudantes em leitura e escrita.

Segundo os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o desempenho dos estudantes em leitura e escrita no Brasil ainda não é satisfatório. Os alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental não alcançaram os níveis adequados de leitura e escrita. Isso demonstra a urgência de uma abordagem pedagógica mais eficiente e de qualidade na área de alfabetização, a fim de aprimorar o desempenho dos estudantes para desenvolver tais habilidades.

No texto de Martins e Marsiglia (2015), são discutidas duas perspectivas teóricas acerca do desenvolvimento da escrita na criança: a visão construtivista e a visão histórico-cultural. Segundo as autoras, na primeira perspectiva, a escrita é entendida como um processo gradual de construção, que surge a partir da experiência da criança com a linguagem oral e a escrita. Como consequência, a criança atravessa diferentes estágios de desenvolvimento da escrita, partindo da grafia de símbolos e rabiscos até a produção de textos mais complexos e estruturados.

Por outro lado, na perspectiva histórico-cultural, destaca-se o impacto do contexto social e cultural na formação da escrita. Dentro desse enfoque, a escrita é vista como uma atividade social que se desenvolve em meio a interações humanas. A criança aprende a escrever ao participar de práticas sociais de escrita, tais como escrever cartas, bilhetes e outros tipos de textos. As autoras sinalizam que a perspectiva histórico-cultural é mais abrangente e oferece uma visão mais completa do processo de desenvolvimento da escrita, pois considera não apenas a cognição individual, mas também o contexto social e cultural em que a escrita se desenvolve.

Em conformidade com a perspectiva, Smolka (2012) discute a fase inicial da escrita infantil e argumenta que as primeiras práticas educacionais podem ser compreendidas como um processo discursivo que envolve a participação ativa dos indivíduos no mundo da escrita. Dessa forma, as práticas cotidianas têm um papel fundamental na alfabetização, uma vez que permitem que as crianças negociem significados e compreendam o funcionamento discursivo da escrita. Nessa concepção, consideram-se importantes não apenas as diferentes maneiras pelas

quais as crianças se apropriam da linguagem escrita, mas também as práticas sociais que envolvem o uso da escrita em diversos contextos.

Fernandes (2020) destaca que a falta de aprendizado pode estar vinculada a falhas no método de ensino, caracterizando o fenômeno denominado por ela como "dispedagogia". De acordo com a autora, essas lacunas na aprendizagem são resultantes da ausência de intervenções regulares, sistemáticas e coesas durante o processo de alfabetização. Considerando que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para alcançar esse objetivo. (Saviani, 2021a, p. 13).

Saviani (2021a) ressalta a dualidade intrínseca ao objeto da educação, enfatizando a necessidade de identificar elementos culturais fundamentais para a formação humana, ao mesmo tempo em que se buscam meios eficazes para atingir esse propósito (conteúdo-forma). Ao examinarmos essa complexidade, torna-se crucial considerar outros fatores que apresentam desafios no processo de aprendizagem.

Entre esses desafios, destacam-se as disparidades socioeconômicas, que influenciam o acesso desigual aos recursos educacionais; as diferenças individuais de aprendizagem, demandando abordagens pedagógicas diversificadas; e as transformações tecnológicas, que impactam a maneira como os estudantes interagem com o conhecimento. Portanto, diante desse panorama, é imperativo buscar soluções que fomentem uma educação inclusiva e atenta aos contextos nos quais os aprendizes estão inseridos.

Nesse sentido, nosso propósito é fomentar as potencialidades latentes desses estudantes, buscando a apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade e formalizados nos conteúdos curriculares, com o intuito de integrá-los plenamente na sociedade letrada.

Destacamos, portanto, a importância da assimilação de elementos culturais, reconhecendo como essencial assegurar que os indivíduos adquiram, não apenas conhecimentos específicos, mas sobretudo os conhecimentos produzidos historicamente, necessários para uma participação autônoma, ativa e crítica na sociedade. Adicionalmente, a busca por métodos apropriados para alcançar esse

propósito destaca a relevância da didática histórico-crítica, evidenciando que o foco não está apenas no conteúdo ensinado, mas também na forma e/ou condução dos processos de ensino e aprendizagem, processos esses que se complementam mutuamente, formando uma unidade dialética.

Em conformidade com as ideias de Saviani (2021a), reiteramos a concepção de que a educação é um processo complexo, cujo objetivo vai além da simples transmissão de informações, abrangendo o desenvolvimento integral dos indivíduos. Isso implica considerar, tanto os aspectos culturais, quanto às estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, enfatizamos a importância do uso de recursos didáticos que explorem o caráter social e comunicativo da escrita, enquanto introduzem aos estudantes as diferentes grafias das letras. Isso deve ocorrer levando em consideração as práticas sociais e culturais, nas quais a escrita está inserida. Nesse sentido, é crucial que as atividades propostas também incentivem a compreensão do uso funcional da escrita no contexto da comunicação cotidiana, enriquecendo, assim, a experiência de aprendizado dos estudantes.

As pesquisas conduzidas por Prado (2019) e Silva (2019), ao explorarem a relação entre tecnologias digitais e o desenvolvimento das habilidades iniciais de escrita oferecem perspectivas complementares sobre o uso dessas ferramentas no ambiente educacional. Concordamos com essas investigações quanto à importância de incorporar recursos interativos como instrumentos valiosos para enriquecer o processo de alfabetização.

Silva (2019), ao examinar a manipulação de aspectos textuais e discursivos pelos alunos durante a retextualização digital, fornece uma compreensão valiosa sobre como é possível explorar diversas oportunidades de forma eficaz para aprimorar as habilidades de escrita e adaptação dos estudantes no contexto do processo educativo inicial. Em contrapartida, Prado (2019), ao explorar o letramento digital, argumenta que a simples introdução de tecnologias nas práticas educacionais tradicionais pode conduzir a um ensino unilateral, o qual, ao negligenciar os contextos sociais e seus efeitos no processo de escolarização dos alunos, acaba por desperdiçar oportunidades valiosas de aprendizado significativo.

Prado (2019) destaca a relevância do domínio das bases conceituais que sustentam as abordagens de alfabetização, alertando para os riscos de se adotar estratégias sem um entendimento adequado dos fundamentos teórico-metodológicos.

No entanto, além desse domínio conceitual, é imprescindível também um conhecimento e uma práxis didático-metodológica sólida.

A didática, enquanto teoria do ensino, oferece importantes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, destacando a centralidade da práxis — compreendida como a interação entre ação, reflexão e nova ação. No entanto, é fundamental ressaltar que existem diversas concepções teóricas no campo da didática. Destarte, a metodologia de ensino da alfabetização deve estar ancorada não só em teorias, mas também em uma prática consciente, voltada para a transformação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Compartilhamos da perspectiva da autora no sentido de que determinadas abordagens acabam por transformar as atividades de escrita cursiva em um objeto de aprendizagem em si mesmo, afastando o estudante da compreensão do seu verdadeiro significado e das práticas sociais em que ela está inserida. O estudo ainda revela que:

Pela vibração e entusiasmo dos alunos ao saberem que poderiam fazer as atividades do suporte de papel com letra cursiva, ficou claro que o uso da letra manuscrita cursiva é muito aguardada pelos alunos nessa fase escolar. Ela faz parte do ambiente da escola, e o seu aprendizado/domínio tem um significado para os alunos em fase de alfabetização, pois representa uma transição para a escrita “adulta” (Prado, 2019, p. 91).

Dessa forma, fica notório que o uso da caligrafia cursiva é aguardado com grande expectativa pelos alunos nessa fase educacional, e seu aprendizado e apropriação têm um significado especial para os sujeitos em processo de alfabetização, uma vez que simboliza uma passagem em direção a uma escrita mais madura e elaborada.

Diante disso, ressalta-se que a valorização do ensino da letra cursiva, não apenas enriquece o repertório linguístico dos alunos, mas também fortalece sua conexão com a linguagem escrita, fomentando um processo de aprendizado mais engajador e, contextualmente enraizado. Considerando o PNAIC como referência:

No primeiro ano, quando os alunos ainda não construíram uma hipótese alfabética de escrita, recomenda-se o uso de letras de imprensa maiúsculas, que, por serem mais fáceis de reconhecer e de grafar, liberam o aprendiz para que ele se concentre nas questões conceituais (o que a escrita nota e de que maneira o faz) envolvidas na aprendizagem do SEA. No entanto, isso não significa dizer que não

devem ser introduzidos outros tipos de letra nessa primeira etapa (Brasil, 2012, p. 17).

Conforme o PNAIC, no primeiro ano do ensino fundamental, é recomendado o uso de letras maiúsculas no estilo de impressão devido à sua facilidade de escrita. No entanto, é ressaltada a importância de apresentar diferentes tipos de letras, a fim de familiarizar as crianças com diferentes estilos textuais.

Desse modo, a introdução da escrita cursiva deve ocorrer somente após os alunos terem uma compreensão plena do sistema de escrita alfabética (SEA). É válido destacar que, segundo o documento, devido à maior complexidade da escrita contínua, a proficiência nessa habilidade é aconselhada para o 3º ano do ciclo de alfabetização.

Por sua vez, a BNCC estabelece que as práticas de linguagem e análise linguística na alfabetização devem abordar as diversas formas de grafias do alfabeto nas salas de aula do 1º e 2º anos, tratando-as como objeto de conhecimento. As habilidades de conhecer, diferenciar e relacionar letras nos formatos de imprensa e cursiva, tanto maiúsculas quanto minúsculas, assim como escrever palavras, frases e textos curtos nas formas de imprensa e cursiva, são definidas no documento como aprendizagens essenciais (Brasil, 2018). Conforme a normativa, ao concluir o 2º ano do Ensino Fundamental espera-se que a criança tenha consolidado tais habilidades.

Certamente, reconhecemos a complexidade associada à escrita cursiva, contudo, acreditamos que o desenvolvimento de recursos didáticos pedagógicos inovadores pode proporcionar uma abordagem mais eficaz e envolvente para trabalhar com os diferentes tipos de letras. Através da incorporação de jogos e atividades lúdicas, é possível despertar o interesse visual das crianças e, ao mesmo tempo, familiarizá-las com os diferentes estilos de escrita.

A integração de elementos do universo infantil no processo de ensino oferece uma via rica e eficaz para promover a aprendizagem significativa, especialmente no contexto pré-escolar e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O envolvimento das crianças em atividades lúdicas, não apenas as aproxima do conteúdo de forma mais atrativa, mas também as conecta às suas próprias experiências cotidianas. Esse aspecto contextualizado contribui para a relevância do aprendizado, tornando-o mais próximo da realidade das crianças.

Contudo, é crucial destacar que a eficácia dessas abordagens transcende o simples caráter compreensível das atividades. Nas palavras de Galvão, Lavoura e

Martins (2019, p. 131), "os motivos se transformam de apenas compreensíveis para realmente eficazes conforme a explicitação daquilo que o objeto da atividade encerra e sua manifestação aparente oculta, o que se vincula à própria natureza do trabalho educativo".

Esses autores apontam para a necessidade de explicitação do que está contido no objeto da atividade, revelando que a manifestação aparente dessas práticas esconde aspectos que se relacionam diretamente com a essência do trabalho educativo. Isso implica que a compreensão profunda do conteúdo e sua articulação com as atividades lúdicas são fundamentais para que essas práticas se tornem eficazes no processo de ensino.

Assim, ao adotarem estratégias lúdicas, os educadores devem não apenas oferecer momentos divertidos, mas também garantir que essas atividades estejam intrinsecamente ligadas aos objetivos educacionais, revelando o potencial pedagógico presente nas brincadeiras e nas vivências cotidianas das crianças. Essa abordagem mais aprofundada não só mantém o processo de aprendizado estimulante, mas também assegura que os elementos do universo infantil desempenhem um papel efetivo na construção do conhecimento, enriquecendo a experiência educacional das crianças.

Destarte, a abordagem proposta neste trabalho vai além da mera repetição do traçado das letras, buscando cultivar uma compreensão mais profunda da função comunicativa da escrita. Ao estabelecer relações entre os diferentes estilos de escrita e a expressão de ideias e comunicação, as crianças são incentivadas a explorar a escrita de maneira criativa e deliberada, conhecendo, assim, o processo de sua invenção.

Estratégias pedagógicas que incorporam a ludicidade levam em consideração as experiências das crianças, adotam uma abordagem gradual e dinâmica da variedade de formas de escrita e surgem como alternativas promissoras para superar os desafios inerentes ao processo de aprendizado da escrita cursiva. Ao adotar tais abordagens, não apenas promovemos a familiarização com a escrita cursiva, mas também cultivamos a compreensão da escrita como uma ferramenta de comunicação essencial de maneira dinâmica, incentivando o aprendizado contínuo e a participação ativa das crianças.

Ademais, esse conhecimento é um instrumento de luta e transformação social, permitindo que os indivíduos questionem e desafiem as estruturas de poder

estabelecidas. Historicamente, o acesso à escrita foi controlado pelas elites como forma de manter a hegemonia cultural e econômica, restringindo o conhecimento e a expressão dos grupos marginalizados. No entanto, a apropriação da escrita por esses grupos tem sido um ato de subversão, possibilitando a preservação de suas culturas, a recuperação de suas histórias e a construção de uma identidade coletiva que resiste à opressão. A escrita, portanto, não só preserva o patrimônio cultural, mas também serve como uma arma contra as forças que buscam silenciar e dominar, promovendo o pensamento crítico e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

O domínio da escrita foi, ao longo da história, estabelecido como uma necessidade essencial para o desenvolvimento integral dos seres humanos. Entretanto, o acesso a esse conhecimento permaneceu limitado a certos grupos da população. À medida que as sociedades modernas e contemporâneas passaram a integrar a escrita em suas estruturas organizacionais, tornou-se crucial democratizar o acesso a essa forma de comunicação. Isso resultou na universalização da educação formal, que, por meio da alfabetização, busca garantir a todos a entrada na cultura letrada, visto que a escrita se tornou imprescindível para a participação plena na vida social (Dangió e Martins, 2018).

Dessa forma, a apropriação da linguagem escrita, além de fundamental para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores⁹ (FPS), também permite que os indivíduos adquiram as ferramentas necessárias para questionar e desafiar as estruturas de poder, capacitando-os a participar de maneira crítica e ativa nas interações sociais e econômicas. Ao dominar a escrita, os estudantes não só expandem suas capacidades intelectuais e culturais, como também rompem barreiras impostas pela hegemonia e constroem um caminho para uma participação mais eficaz na sociedade letrada.

Esta proposta de pesquisa, que tem como objeto de estudo as diferentes grafias do alfabeto dentro do escopo da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, busca elaborar ações didáticas que permitam a participação das crianças no processo de apropriação da linguagem escrita. A abordagem propõe uma

⁹ As Funções Psicológicas Superiores, referem-se às capacidades mentais mais avançadas que são desenvolvidas através da interação social e da cultura. Segundo Vigotski (2010), essas funções não são inatas, mas sim construídas ao longo do tempo, à medida que o indivíduo participa de atividades sociais e utiliza ferramentas culturais. Este desenvolvimento é um processo contínuo, onde fatores biológicos e culturais se entrelaçam de maneira complexa.

relação dialógica mediada por diversos elementos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e participativa.

Acredita-se que a utilização intencional de recursos didáticos planejados nas estratégias pedagógicas representa uma alternativa capaz de potencializar a atuação dos professores alfabetizadores no ensino da linguagem escrita. Especificamente, esse enfoque se concentra no processo de ensino-aprendizagem das diversas grafias do alfabeto, adotando a discursividade como unidade de ensino. Essa abordagem leva em consideração a criança e suas vivências no processo de construção do conhecimento acerca da cultura escrita.

Ao analisarmos os estudos mencionados e sua relação com nossa proposta de pesquisa, também consideramos significativo o aporte da investigação realizada por Ferreira (2020), que se concentra nos impactos da ANA nas abordagens pedagógicas no ciclo de alfabetização da rede municipal de Petrolina. Ao explorar a influência dessa avaliação nas estratégias de ensino de leitura, escrita e matemática, a pesquisa em questão amplia nossa compreensão sobre as complexidades envolvidas nas práticas educacionais ligadas ao processo de alfabetização.

O estudo de Ferreira (2020) nos instiga a refletir sobre as abordagens pedagógicas que aderem a uma padronização, muitas vezes negligenciando as particularidades de cada contexto escolar. Assim, é pertinente questionar a necessidade de os professores frequentemente adaptarem suas práticas de ensino para atingir resultados satisfatórios em avaliações externas, muitas vezes seguindo métodos impostos por indivíduos que não levam em consideração as nuances sociais e culturais.

Observa-se a importância de promover reflexões sobre as avaliações em larga escala e as influências das políticas públicas no âmbito da alfabetização. A abordagem que concentra as práticas pedagógicas, exclusivamente na busca por resultados positivos em avaliações externas carrega consigo a intenção de uniformizar o ensino. A BNCC, ao preconizar uma abordagem curricular uniforme para todo o território nacional, pode ser interpretada como uma expressão de desconsideração pela diversidade inerente a cada contexto escolar.

Portanto, apontam-se os riscos de políticas que buscam padronizar o ensino sem levar em conta as necessidades e os interesses individuais de cada criança, em favor de uma visão hegemônica. Isso, por consequência, desrespeita os educadores, seus conhecimentos e suas experiências no campo educacional.

Nesse sentido, autores como Adriano (2021) ressaltam a acuidade da formação continuada dos professores, em que haja oportunidades para se pensar estratégias com significância para o alunado. Destarte, tornam-se relevantes investigações que desenvolvam outras possibilidades didáticas e pedagógicas utilizando-se de instrumentos fortalecedores das práticas dos professores alfabetizadores.

Em linhas gerais, a revisão aponta um crescente foco no aprimoramento do ensino da escrita, integrado à produção textual, com o intuito de efetivamente desenvolver a habilidade de escrever. As pesquisas realizadas no âmbito dos programas do MPE destacam o papel de suma importância desempenhado por essas iniciativas de formação contínua na aprimoração das estratégias pedagógicas dos docentes-pesquisadores, promovendo uma interação vital entre universidade e escolas de educação básica sob a ótica desses profissionais.

Nesse cenário, ressalta-se, portanto, sua contribuição fundamental na capacitação dos educadores, conferindo a esses programas uma relevância singular para o progresso da educação. Contudo, é perceptível que a abrangência dessa temática abre espaço para diversas investigações em diferentes perspectivas e aspectos relacionados ao domínio da linguagem escrita.

A partir das dissertações analisadas, é possível perceber que as práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de alfabetização ainda são permeadas por estratégias teórico-metodológicas tradicionais e/ou por influências de políticas públicas alheias às reais dificuldades enfrentadas no âmbito da alfabetização. Contudo, diversas produções científicas mostram que é possível aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem.

Por essa razão, concordamos com abordagens que promovem estratégias sistemáticas e intencionais para ampliar o processo de apropriação da linguagem escrita. Tais práticas proporcionam situações concretas de elaboração da escrita, emergindo das dinâmicas vividas em sala de aula. Isso fortalece a função comunicativa da escrita, incentiva registros escritos e a sistematização de acontecimentos reais, ao mesmo tempo em que aprofunda seu papel social no contexto escolar.

O mapeamento da produção acadêmica designada nesta revisão contribui significativamente para os passos seguintes desta pesquisa, visto que as discussões acerca da alfabetização e da apropriação da linguagem escrita apontam para a relevância de estudos que investiguem práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, respaldadas teoricamente na perspectiva da alfabetização enquanto processo social, histórico e cultural.

Dessa forma, os estudos analisados nesta pesquisa destacam a relevância de levar em conta as particularidades de cada contexto escolar. Além disso, essas investigações serviram como guia para identificar lacunas ainda existentes na atual conjuntura da alfabetização e delinear métodos mais apropriados para avançarmos em direção à construção coletiva de uma didática eficaz.

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo tem por finalidade explorar o panorama da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando sua relevância e aplicabilidade na formação de professores alfabetizadores. Desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani, principal expoente dessa perspectiva, a abordagem integra a teoria crítica à prática pedagógica, visando à promoção da transformação social por meio da educação (Saviani, 2021a).

Inicialmente, será abordada a contribuição dessa pedagogia para a formação de professores alfabetizadores, enfatizando a necessidade de uma formação crítica e ativa, que prepare os educadores para promover uma alfabetização emancipadora. Em seguida, serão discutidas as contribuições específicas da didática histórico-crítica no processo de escolarização inicial, destacando como essa abordagem pode enriquecer o ensino-aprendizagem nos primeiros anos escolares.

Este tópico, oferece uma visão abrangente sobre a concepção teórica que fundamenta o presente estudo, evidenciando suas contribuições e potencialidades na formação de professores e no processo de alfabetização.

3.1 O papel da Pedagogia Histórico-Crítica na formação de professores alfabetizadores

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como vertente teórica comprometida com a transformação social por meio da educação, desempenha um papel central na formação de professores alfabetizadores, entendendo a educação como uma práxis social dialética que visa à formação integral do ser humano. Essa abordagem teórica entende que a educação é um fenômeno profundamente influenciado pelas condições históricas e sociais, e o ensino, enquanto objeto de investigação da Didática, se realiza em contextos específicos, como as salas de aula, as escolas e os sistemas educacionais.

No processo de formação de professores alfabetizadores, a PHC destaca a importância de uma prática docente consciente e crítica, orientada por princípios que consideram tanto o desenvolvimento das funções superiores dos alunos quanto às suas realidades socioeconômicas.

Como área da pedagogia, a didática tem no ensino, práxis social complexa, seu objeto de investigação, que se realiza em situações historicamente situadas: nas aulas e em demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades. (Pimenta, 2023, p. 27).

A articulação entre Pedagogia e Didática é fundamental para a formação de professores, pois garante que o docente, ao alfabetizar, não esteja apenas transmitindo conhecimentos, “já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (Saviani, 2021b, p.38), mas formando indivíduos críticos e conscientes de sua realidade, mantendo continuamente “a vinculação entre educação e sociedade” (Saviani, 2021b, p.56). Assim, a PHC atua como norteadora de uma prática pedagógica que emancipa, capacitando os professores a alfabetizarem de maneira reflexiva, promovendo uma educação que não só ensina a ler e escrever, mas que também prepara os alunos para transformarem suas condições de vida e participarem ativamente na sociedade.

A PHC, um referencial teórico importante para essa discussão, define a Pedagogia como ciência que visa transformar a realidade educacional, partindo do pressuposto de que a educação é um processo dialético, diretamente influenciado pelas condições econômicas e sociais. Nessa perspectiva, a Didática assume o papel de investigar e orientar a prática docente, considerando que o ensino é uma práxis social complexa que ocorre em contextos específicos.

A formação de professores preconizada pela PHC destaca a importância de uma base teórica sólida. Isso implica não apenas o domínio dos métodos de ensino, mas também uma compreensão aprofundada dos fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos que permeiam a educação. A reflexão crítica sobre o exercício profissional torna-se um elemento essencial nesse processo.

Essa abordagem ressalta a relevância de situar a alfabetização no contexto mais amplo da história da educação e das condições sociais. Professores alfabetizadores são instigados a compreender as raízes históricas das práticas educacionais, procurando identificar como políticas e estruturas sociais influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto importante é a ênfase na superação de práticas pedagógicas alienadas e descontextualizadas, visando redefinir o papel do professor alfabetizador como agente ativo na formação de indivíduos plenamente humanos. Nesse sentido, o objetivo da educação abrange a identificação dos elementos culturais necessários

para a humanização, bem como a descoberta de formas mais adequadas para atingir esse propósito (Saviani, 2021a).

Em consonância com as ideias de Saviani (2021a), a compreensão da educação como um processo de apropriação de elementos culturais fundamentais para a humanização destaca a importância de superar práticas de alfabetização atuais. Essa superação implica romper com métodos imediatistas, buscando, em contrapartida, uma abordagem mediada, autêntica e envolvente.

Nesse contexto, propõe-se uma abordagem educacional dinâmica e dialética, na qual os estudantes não sejam simples receptores passivos de conhecimento, como ocorre no ensino tradicional. Ao mesmo tempo, não se busca restringir o papel do professor apenas como um "estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos", como defendem os adeptos da pedagogia nova (Saviani, 2021b, p. 8).

A proposta é que os estudantes sejam considerados participantes ativos no processo de construção do saber. A promoção dessa participação ativa, não apenas enriquece o aprendizado, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Essa consciência é essencial para a formação de indivíduos capacitados a compreender e transformar a realidade que os cerca.

Dessa forma, a educação dinâmica e dialética visa transcender a dicotomia entre o papel passivo do aluno e a mera orientação do professor. Em vez disso, busca-se estabelecer um ambiente de aprendizado, no qual a interação entre educadores e educandos seja alicerçada na construção mútua do conhecimento, propiciando uma formação mais abrangente e eficaz. Nesse sentido:

[...] é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo a mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação. Ou seja: é uma leitura equivocada aquela que consideraria que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e, diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido), eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la, após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma

nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. (Saviani, 2015, p. 38).

Nesse contexto, os educandos mantêm sua condição de agentes ativos na prática e, por meio da mediação da educação, conseguem aprimorar a qualidade de sua própria atuação, tornando-a mais sólida, coerente e eficaz no propósito de transformar a sociedade. A dimensão dialógica proposta implica cultivar um constante intercâmbio de ideias entre educadores e educandos. Essa relação mediada pelo conhecimento científico não apenas aprimora o processo educativo, mas também consolida os vínculos dentro da comunidade educacional.

A dimensão proposta implica cultivar um constante intercâmbio de ideias entre educadores e educandos, fomentando uma relação que transforma a ambos, uma vez que o aluno vai reformulando seu pensamento anterior pela ação do conceito científico e o professor na relação e a partir do conhecimento sincrético dos alunos vai reconstruindo sua atividade de ensino. Essa relação mediada pelo conhecimento científico não apenas aprimora o processo educativo, mas também consolida os vínculos dentro da comunidade educacional.

Ao adotar essa postura, o professor alfabetizador deixa de ser apenas um transmissor de informações para se tornar um mediador ativo na construção do conhecimento. A PHC busca, assim, transformar a educação em um processo dinâmico e dialético, em que os alunos não apenas absorvem dados, mas participam ativamente da construção do saber, desenvolvendo uma consciência crítica e reflexiva.

Portanto, a superação das práticas alienadas, não apenas redefine o papel do professor alfabetizador, mas também reafirma a importância de uma educação que visa à formação integral, alinhada com a compreensão histórico-crítica sobre a identificação dos elementos culturais essenciais para a humanização. Essa abordagem, ao promover uma aprendizagem significativa e transformadora, contribui para a construção de indivíduos mais críticos, participativos e conscientes do seu papel na sociedade.

A didática histórico-crítica, baseada na teoria histórico-cultural vigotskiana, destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória voluntária e a linguagem, acontece por meio da interação social e cultural. Essa perspectiva destaca a importância de situar essas capacidades no contexto histórico e social, reconhecendo que o aprendizado não é

um processo isolado, mas profundamente influenciado pelo ambiente e pelas interações sociais.

Ao orientar os professores nesse caminho, a pedagogia histórico-crítica busca promover uma atuação consciente e transformadora. Isso significa que esses profissionais devem entender que a transmissão de conhecimento não é um fim em si mesma, mas um meio para a assimilação ativa do saber sistematizado. Dangió e Martins (2018) reforçam essa ideia ao afirmar que

A alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolventes, que cumpram seu papel de instrução das convenções da língua e da comunicação, como uma condição para a integração de todos na vida social e profissional, promovendo a humanização das funções psíquicas em sua conversão em funções culturais, isto é, superiores. (Dangió e Martins, 2018, p. 59)

Portanto, essa perspectiva não apenas valoriza o conteúdo a ser ensinado, mas também o contexto em que esse ensino ocorre e as interações que o permeiam. Dessa forma, busca-se uma educação que não apenas informe, mas que forme indivíduos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade em que vivem.

Nesse sentido, a abordagem proposta por Saviani (2021a, p. 17) destaca “que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”. Isso proporciona aos professores uma compreensão mais ampla e profunda de seu papel na formação dos alunos. Essa perspectiva cria as condições necessárias para um ambiente de ensino e aprendizagem que permita à criança uma transição gradual do não domínio para o domínio da língua.

Ao destacar a importância da compreensão do contexto histórico e social, essa abordagem capacita os professores a transcender a mera transmissão de conteúdos desprovidos de significado, fomentando uma perspectiva mais abrangente. Dessa forma, assumem o papel de agentes de transformação, cientes do impacto expressivo que exercem no desenvolvimento linguístico e cognitivo de seus alunos. Tal concepção, não apenas fortalece as competências linguísticas, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Ao proporcionar uma formação mais aprofundada e contextualizada para os professores, essa perspectiva visa formar profissionais críticos, participativos e

conscientes de seu impacto na sociedade educacional. Os educadores, ao adotarem essa abordagem, não apenas desenvolvem capacidades pedagógicas, mas também são desafiados a refletir sobre o papel fundamental da linguagem no estímulo ao pensamento crítico e na promoção de uma participação ativa no contexto social.

Dessa maneira, a formação docente não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas busca instigar uma compreensão mais profunda do papel transformador da educação. Os professores tornam-se agentes de mudança, capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento intelectual e social de seus alunos. A ênfase na PHC na formação de professores não apenas fortalece as habilidades didáticas, mas também incentiva uma postura reflexiva e crítica em relação aos métodos de ensino, contribuindo, assim, para uma educação mais significativa e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

3.1.1 Contribuições da didática histórico-crítica no processo inicial de escolarização

Os procedimentos teórico-metodológicos desempenham um papel central no ambiente escolar. As concepções e princípios que orientam as práticas educacionais respondem a questões essenciais como: por que elas são realizadas, para que servem, como são executadas e com que recursos e metodologias. Essas perguntas guiam a prática pedagógica, ajudando a entender o seu propósito, o modo de execução e os elementos necessários para que sejam eficazes, sempre considerando o desenvolvimento integral dos alunos e o contexto em que estão inseridos.

Portanto, esse processo representa o núcleo vital da escolarização formal, orientando as práticas pedagógicas dos professores, criando possibilidades para apropriação do saber formal, sistematizado e organizado pela educação escolar, construção de novos conhecimentos e desenvolvimento máximo das capacidades potenciais dos alunos. Por meio desse processo, é possível criar estratégias adequadas, adaptadas às diversas necessidades dos estudantes, promovendo não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também as funções psicológicas superiores.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem é a ponte entre os saberes e o aprender, transformando conceitos complexos em lições envolventes e acessíveis. Ademais, reconhece a diversidade dos estudantes, adaptando-se para atender às

diferentes formas de aprendizagem, proporcionando um ambiente inclusivo e estimulante.

Nesse cenário, os educadores desempenham o papel de mediadores do conhecimento, usando a metodologia dialética para construir uma educação significativa, duradoura e transformadora. A importância da prática pedagógica, numa perspectiva histórico-crítica reside no seu poder de desenvolver a autonomia dos alunos, estimulando o pensamento questionador e reflexivo, além de promover o desenvolvimento da consciência social e da capacidade de análise dos contextos econômicos, culturais e políticos em que estão inseridos.

Logo, o trabalho docente não apenas ensina, mas também inspira, motivando os alunos a explorar, questionar e produzir novos conhecimentos, tornando a sala de aula um espaço de aprendizagem dinâmico, onde o entusiasmo pelo saber floresce e os horizontes do entendimento são ampliados. Neste sentido, Saviani (2021b, p. 56), preconiza métodos que “mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade”, fundamentados em uma organização teórica e metodológica que envolve cinco passos primordiais: a prática social (ponto de partida), a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social (ponto de chegada).

O processo metodológico delineado nesta perspectiva teórica não segue uma sequência linear. Em vez disso, são “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 2021b, p. 60). Cada fase do processo contribui para a construção e o aperfeiçoamento das outras, formando um ciclo contínuo de desenvolvimento e avaliação. Essa abordagem visa proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e significativa para os alunos, destacando a importância desses métodos de ensino como alicerces do processo de aprendizado.

Nessa perspectiva, ao marcar o primeiro passo do método histórico-crítico, destaca-se a importância de iniciar o processo de ensino e aprendizagem a partir da prática social comum entre professor e aluno, os quais, embora possam compartilhar a mesma realidade concreta, assumem posicionamentos distintos.

Do ponto de vista pedagógico, na **prática social** (ponto de partida), o professor tem uma compreensão “sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social” (Saviani, 2021a, p. 56) e precária dado que “a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível

fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida” (Saviani, 2021b, p. 56).

Por conseguinte, a **problematização** busca identificar problemas e contradições presentes na prática social. Ao reconhecer e compreender criticamente essas questões, torna-se possível identificar os conhecimentos que os alunos precisam dominar. Essa compreensão é crucial para o professor ao planejar ações pedagógicas e avaliar o progresso em direção aos conhecimentos formais que os alunos devem assimilar. Os estudantes são estimulados a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, contribuindo para uma maior consciência da conjuntura social em que vivem.

No contexto do processo de identificação e resolução de questões na conjuntura social, a **instrumentalização** utiliza-se de ferramentas teóricas e práticas para equacioná-los. Embora esse procedimento implique “transmissão e assimilação de conhecimentos, podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados” (Saviani, 2021a, p. 57), trata-se de ações que incluem a apropriação de ferramentas teóricas e práticas essenciais para resolver os problemas identificados nesse contexto.

Essas ferramentas são criadas pela sociedade e têm uma preservação ao longo da história, sendo a sua assimilação pelos alunos dependente da transmissão, tanto por parte do professor, quanto dos meios pelos quais essa transmissão ocorre. Nesse processo, os estudantes internalizam o conhecimento produzido socialmente, utilizando-o para abordar e tentar resolver as questões que surgem no âmbito social, assim o conhecimento estruturado é apresentado aos alunos, permitindo que o compreendam e o reinterpretem, transformando-o em uma ferramenta para o seu desenvolvimento pessoal.

Pedagogicamente, nesse processo, a aprendizagem se dá pela mediação do professor. Este, não apenas transmite os princípios teóricos aos alunos, mas também proporciona os conhecimentos procedimentais e atitudinais necessários para que compreendam e intervenham no mundo ao seu redor. Destarte, os alunos têm acesso aos conhecimentos fundamentais produzidos ao longo da história e desenvolvem capacidades para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com autonomia e confiança.

Gasparin (2020, p. 111), utiliza a metáfora do triângulo da mediação pedagógica, para ilustrar que a relação entre os alunos e o conhecimento não é direta,

mas ocorre pela mediação do professor, isto é, “primeiro, o professor faz sua leitura do conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o à disposição dos alunos”. Estes, por sua vez, reconstróem o conhecimento de forma ativa, conferindo-lhe novos significados.

O autor ressalta a não neutralidade do conteúdo, pois este é influenciado pela interpretação tanto do professor quanto dos alunos, ambos imersos em condicionamentos sociais. Ainda destaca que o conhecimento adquirido na escola não se limita ao ambiente acadêmico, mas visa preparar os alunos para a aplicação prática na vida fora da instituição.

Segundo Saviani (2021a, p. 58), o estágio de **catarse** representa “o ponto culminante do processo educativo”. Apesar de suas limitações, é nesse momento que o estudante organiza e evidencia os avanços em sua aprendizagem. A expectativa é que ele compreenda as questões de maneira mais sólida e elaborada, sendo capaz de relacioná-las e entendê-las de forma a conferir propósito e relevância à aprendizagem em sua vida social. Essa abordagem não apenas busca o desenvolvimento de habilidades, mas também visa inspirar o aluno a contribuir, ativamente, para o progresso e o aprimoramento da sociedade em que está inserido.

Vale ressaltar que o avanço mencionado não precisa necessariamente manifestar-se de maneira tangível. Sua materialização pode se dar de forma conceitual ou intelectual, indicando que, mesmo que seja uma conquista teórica, ela está intrinsecamente ligada à prática. A catarse é o período que representa a efetiva aprendizagem e, embora seja reconhecido que a aprendizagem ocorre durante todo o processo de ensino, é no momento catártico que essa evolução se torna mais visível e concreta.

Nesse sentido, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa, evidenciando que, no ponto de chegada, a prática social não é a mesma que no ponto de partida. Embora compartilhem os mesmos elementos e se situem no mesmo contexto, a transformação ocorre na forma como o sujeito se insere e se posiciona dentro dessa prática, que é modificada pela mediação pedagógica. Assim, a prática social, ao longo do processo, passa por uma mudança qualitativa: o ponto de chegada já não é exatamente igual ao ponto de partida, ainda que se trate da mesma prática que serve de base, contexto e objetivo da ação educativa (Saviani, 2015).

Esse movimento nos permite concluir que, por meio do trabalho pedagógico, tanto a compreensão quanto a vivência da prática social passam por uma transformação qualitativa. A prática social, então, permanece a mesma em sua estrutura e finalidade, mas se torna diferente à medida que o posicionamento dos sujeitos – professor e aluno – se transforma qualitativamente ao longo do processo. Ressalta-se que essa mudança objetiva só pode ocorrer a partir da condição de professor e aluno enquanto agentes sociais ativos.

Essa transformação é manifestada nos alunos pela capacidade de expressar uma compreensão da prática de forma tão elaborada quanto era possível ao professor. Isto é, a desigualdade inicial entre professor e aluno se converte em igualdade ao final do percurso educacional. Assim, na dinâmica das atividades pedagógicas, o efetivo processo de ensino e aprendizagem é percebido na transição da compreensão do aluno do nível sincrético para o nível sintético, como afirmado por Saviani (2021a, p. 58), em que “reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica”.

No dizer de Saviani (2021a), a transição que ocorre da síncrese à síntese, mediada pela análise, representa uma abordagem segura tanto no processo de descoberta de novos conhecimentos, quanto no processo de transmissão e assimilação de saberes. Essa mudança evidencia uma evolução do entendimento inicial, frequentemente fragmentado e isolado, para uma compreensão mais abrangente e integrada. No contexto descrito, a análise desempenha um papel crucial, orientando de maneira consistente o progresso tanto na pesquisa e descoberta, quanto na eficácia do ensino e aprendizagem. Esse movimento dinâmico contribui, significativamente, para uma compreensão mais profunda e contextualizada do conhecimento, promovendo, assim, uma abordagem mais completa e efetiva nos processos científicos e educacionais.

Assim, a compreensão orgânica implica a visão do conhecimento como uma totalidade, em que as partes estão interligadas entre si e com o todo:

[...] a necessidade da alfabetização, por exemplo, é um problema posto diretamente pela prática social, não sendo necessária a mediação da escola para detectá-lo. No entanto, é fácil perceber que as crianças captam de modo sincrético, isto é, de modo confuso, caótico, a relação entre a alfabetização e a prática social; já o professor capta essa relação de modo sintético, ainda que em termos de uma “síntese precária”. A instrumentalização no sentido de se passar da condição de analfabeto para alfabetizado se impõe. E aqui

o momento catártico é fixado com nitidez e, embora metaforicamente por referência ao sentido contido na frase de Gramsci, dá-se, de fato, uma “elaboração superior da estrutura em superestrutura da consciência dos homens”, isto é, a assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua. E o alfabetizado adquire condições de se expressar em nível tão elaborado quanto era capaz o professor no ponto de partida, isto é, ele se expressa agora não apenas oralmente, mas também por escrito (Saviani, 2021b, p. 60).

Essa perspectiva propõe uma educação que seja crítica, reflexiva e que leve em conta a realidade social dos alunos, para que estes possam transformá-la. Busca formar indivíduos capazes de compreender a realidade em sua totalidade e de atuar sobre ela de forma consciente e transformadora. Todavia, vale ressaltar que os métodos de ensino propostos pela perspectiva histórico-crítica não dizem respeito a passos sequenciais, em que um acontece depois do outro, mas tratam de “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica” (Saviani, 2021b, p. 60).

A partir da reflexão crítica e do fortalecimento por meio da instrumentalização, os alunos são estimulados a agir de forma transformadora na sociedade. No contexto do ensino como um processo dialético, é necessário que o aluno consiga usar esse conhecimento na prática, transformando-o em ações reais. Dessa forma, tanto o professor quanto o aluno compreendem melhor o conhecimento escolar, desenvolvendo a capacidade de usar os conceitos teóricos em situações práticas do cotidiano.

Diante do exposto, partimos da seguinte problemática: seria possível a abordagem pedagógica histórico-crítica aprimorar o ensino da linguagem escrita, especificamente o ensino das diversas grafias do alfabeto, em turmas de alfabetização? Com o intuito de responder a essa questão e investigar os fundamentos didático-metodológicos dessa concepção, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, delineamos os procedimentos didático-pedagógicos desta pesquisa.

Nesta proposta de intervenção pedagógica, buscamos uma transposição didática da perspectiva histórico-crítica no contexto da alfabetização, sem a intenção de esgotar a questão ou esquematizar o método proposto pelo professor Saviani. O objetivo é traçar estratégias de ensino-aprendizagem que considerem o método da Pedagogia Histórico-Crítica:

[...] *um conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem, em procedimento de ensino (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 122, grifo dos autores).*

Para enfrentar o desafio de avançarmos na construção coletiva de uma didática histórico-crítica, a intenção é contribuir para essa teoria explicitando ações didáticas que buscam transpor os fundamentos teóricos da PHC para o ambiente escolar da alfabetização. O foco está em promover uma abordagem que considere a realidade do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, utilizando métodos que possibilitem a compreensão crítica dos contextos históricos, sociais e culturais, além de propiciar uma participação ativa do educando na construção do próprio conhecimento. Essas práticas pedagógicas visam, assim, integrar os princípios da perspectiva histórico-crítica, de forma efetiva no cotidiano da sala de aula de alfabetização, promovendo uma educação mais reflexiva, contextualizada e comprometida com a formação integral do aluno.

3.1.2 O processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita pelo viés crítico e cultural

O desenvolvimento cognitivo infantil é um processo complexo, que pode ser acompanhado em várias dimensões, como motora, linguística, social, afetiva, etc. No intrincado tecido do desenvolvimento humano, a escrita emerge como uma expressão sofisticada da linguagem, uma forma simbólica que transcende fronteiras culturais e temporárias.

Dentro desse contexto, a compreensão da pré-história da escrita se revela como um valioso instrumento para os professores no processo de ensino.

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever (Luria, 2019, p. 144).

Essa pré-história refere-se às tentativas iniciais e primitivas que as crianças fazem ao se envolverem com a linguagem escrita antes mesmo de receberem

instrução formal na escola. Ao adquirirem conhecimento sobre as capacidades da criança nesse estágio inicial, os professores compreendem as capacidades e abordagens que os alunos trazem consigo. Essa percepção prévia possibilita que os educadores ajustem suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais e o ponto de partida de cada aluno.

O reconhecimento da pré-história da escrita oferece aos professores uma base sólida para fazer deduções informadas ao orientar seus alunos no desenvolvimento da habilidade de escrever. Entender o que a criança já experienciou por conta própria cria oportunidades para uma abordagem mais personalizada e eficaz no ensino da escrita. Além disso, esse conhecimento prévio permite que os professores valorizem e incentivem as tentativas iniciais das crianças, reconhecendo que essas tentativas são parte integrante do processo de aprendizagem. Ao invés de começar do zero, os educadores podem construir sobre as fundações já estabelecidas pelas crianças em sua pré-história da escrita, promovendo um desenvolvimento mais contínuo e significativo ao longo do tempo.

Nesse sentido, destaca-se a importância de entender as experiências iniciais das crianças com a linguagem escrita como uma ferramenta essencial para os professores, capacitando-os a adaptar suas abordagens de ensino de maneira mais eficaz e a promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e personalizado. Ao abordar a linguagem escrita, Luria (2019, p. 188) diz que, “antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita”.

Essa perspectiva ressalta a natureza ativa e exploratória da criança em seu processo de aprendizado. Mesmo antes de entender completamente as convenções da escrita, ela se envolve em experimentações e tentativas, criando métodos rudimentares para expressar suas ideias. Esse estágio inicial é crucial para o desenvolvimento posterior da alfabetização.

A abordagem desse autor destaca a importância de reconhecer e apoiar essas fases iniciais de exploração da linguagem escrita. Em vez de simplesmente esperar que a criança compreenda plenamente a escrita desde o início, é crucial reconhecer e valorizar suas tentativas iniciais, que servem como os alicerces para a compreensão mais avançada no futuro. Ademais, sugere-se que o processo de aprendizagem da escrita não é linear, mas sim um caminho cheio de tentativas e erros. A criança passa

por uma evolução gradual, na qual suas tentativas primitivas constituem uma fase importante no desenvolvimento da alfabetização.

Dessa forma, ao entender a pré-história da escrita infantil, os educadores podem adotar uma abordagem mais holística e inclusiva no ensino da linguagem escrita, reconhecendo a importância das tentativas iniciais da criança e fornecendo um ambiente que estimule a exploração e a experimentação. Essa abordagem pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo mais sólido e uma apreciação mais profunda da linguagem escrita.

Autores como Martins e Marsiglia (2015), destacam que a escrita é mais do que um conjunto de regras gramaticais e ortográficas, é uma linguagem simbólica culturalmente elaborada, uma forma complexa de representação e comunicação. Nesse contexto, a pré-história da escrita emerge como um terreno fértil para investigar o que as crianças são capazes de realizar antes de suas primeiras incursões na escola.

Ao desvendar os segredos da pré-história da escrita, os professores podem compreender o que as crianças já sabem, lançando luz sobre os alicerces sobre os quais o ensino formal será construído. Essa compreensão profunda do desenvolvimento infantil capacita esses profissionais, não apenas a adaptarem suas abordagens, mas também a anteciparem as potencialidades únicas de cada aluno no caminho da escrita.

Em consonância com a concepção de desenvolvimento histórico-cultural, consideramos que a aprendizagem é um fenômeno social e culturalmente mediado, moldado pelas práticas culturais e interações sociais. Assim, a escrita, como extensão da linguagem, é uma manifestação intrínseca desse processo, influenciada pelas complexidades da cultura e pelas nuances das relações sociais.

Ao explorar a pré-história da escrita, Luria (2019) abre portas para uma compreensão mais profunda das capacidades da criança, oferecendo aos educadores esclarecimentos consideráveis que transcendem as limitações do ensino convencional. A linguagem e a cultura emergem como fios condutores, entrelaçados no tecido da aprendizagem, guiando os passos das gerações futuras no vasto e fascinante universo da escrita.

3.2 Fundamentos teórico-metodológicos da proposta de intervenção pedagógica da pesquisa

A didática, como campo de estudo, surgiu e se consolidou na história da educação e da pedagogia no momento em que a educação passou a ser compreendida como uma prática sistemática e organizada, conforme aponta Saviani (2008). Sua institucionalização, enquanto disciplina essencial à formação de professores, ocorreu em paralelo ao desenvolvimento de currículos que incluíam disciplinas como história e filosofia da educação.

A partir da década de 1970, com a criação dos programas de pós-graduação em educação no Brasil, houve um avanço significativo nas pesquisas em didática, ampliando as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem. Esse movimento se intensificou na década de 1990, com a diversificação da historiografia educacional brasileira, que passou a abordar aspectos mais específicos da prática educativa e da didática como mediação no processo de ensino.

Nesse contexto, a didática apresenta-se como uma resposta à necessidade de articular o ensino individual e coletivo, reconhecendo a complexidade do processo educativo e a importância de métodos que considerem as circunstâncias históricas e sociais em que a educação acontece.

Buscamos, nesta investigação, traçar estratégias de ensino que considerem a PHC como fundamentos lógicos para guiar as práticas de alfabetização na compreensão das determinações constitutivas do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. A proposta não pretende esgotar a questão, mas contribuir para a construção coletiva de uma didática histórico-crítica.

Para isso, são explicitadas ações didáticas que visam traduzir os fundamentos teóricos dessa abordagem para a prática escolar da alfabetização, promovendo uma educação crítica e emancipatória, em que aluno e professor sejam considerados sujeitos sociais ativos na construção do conhecimento.

Autores como Pimenta (2023), discute a didática crítica como um movimento que se desenvolveu a partir das décadas de 1970 e 1980, em resposta ao tecnicismo e neotecnicismo neoliberal. Ela destaca a importância de uma abordagem que considere as dimensões técnica, humana e político-social da didática, propondo uma didática multidimensional crítico emancipatória.

Nas duas últimas décadas do século XX, houve uma incorporação do materialismo histórico-dialético e da teoria crítica frankfurtiana na produção teórica da didática, o que enriqueceu as discussões sobre a educação e a pedagogia no Brasil. Além disso, os autores abordam diferentes perspectivas didáticas, entre elas a didática histórico-crítica, enfatizando a necessidade de uma prática educativa que promova o desenvolvimento humano e a transformação social. Neste sentido,

Como área da pedagogia, a didática tem no ensino, práxis social complexa, seu objeto de investigação, que se realiza em situações historicamente situadas: nas aulas e em demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades. (Pimenta, 2023, p. 27).

Isso implica que a didática deve ser sensível às realidades das escolas e dos sistemas de ensino, reconhecendo que as práticas pedagógicas são influenciadas por contextos sociais mais amplos. Além disso, deve ser vista como um campo disciplinar e epistemológico, que abrange as ondas críticas, incluindo o movimento das pesquisas e das práticas pedagógicas, respondendo às mudanças nas sociedades e nas culturas. A educação não é um processo estático; ela evolui com as necessidades e os desafios contemporâneos, exigindo que os educadores reflitam criticamente sobre suas práticas e busquem formas adequadas para a formação dos alunos.

As mudanças na sociedade atual não estão atendendo às necessidades objetivas da população majoritária da sociedade. Portanto, a didática histórico-crítica, ao investigar o ensino como uma práxis social complexa, não apenas contribui para a formação de professores, mas também para a construção de uma educação que seja verdadeiramente relevante e transformadora, capaz de desenvolver pesquisas e práticas que combatam as desigualdades educacionais.

I. Prática social (ponto de partida)

Para alcançar o objetivo deste trabalho, propomos uma intervenção pedagógica inicial, realizando uma sondagem para avaliar o conhecimento dos alunos em relação à linguagem escrita, especificamente as diversas grafias do alfabeto, com foco na letra cursiva. Esse levantamento visa compreender a prática social existente (ponto de partida), possibilitando, assim, a progressão em direção aos conhecimentos científicos produzidos e sistematizados pela humanidade ao longo do tempo, configurando-se como os conhecimentos formais da prática social (ponto de chegada).

Nesse contexto, seguimos a perspectiva de Saviani (2013, p. 2) que destaca a transição do senso comum para a consciência filosófica. Segundo o autor, essa mudança de nível implica “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Dessa forma, buscamos avançar de uma compreensão mais superficial e informal para uma abordagem mais profunda e fundamentada, promovendo um desenvolvimento qualitativo no entendimento da linguagem escrita.

De acordo com Saviani (2008), a atuação mediadora do professor é imprescindível para o desenvolvimento da consciência filosófica dos alunos. Nesse processo é fundamental que o professor incentive os alunos a questionar, analisar e interpretar conceitos filosóficos, estabelecendo conexões com diferentes contextos. Adicionalmente, o professor deve disponibilizar ferramentas e recursos que ajudem os alunos a desenvolver suas capacidades de pensamento crítico e argumentação lógica, que são essenciais para uma compreensão aprofundada dos conhecimentos.

Acreditamos que esse processo contínuo de transformação e reflexão, baseado na compreensão inicial dos alunos e no avanço para uma consciência filosófica mais elaborada, é fundamental para o aprimoramento constante da prática pedagógica ao longo do tempo. Essa abordagem proporciona uma base sólida para o desenvolvimento dos alunos, alinhando-se com o método proposto pelo referido autor.

II. Problematização

Ao planejar as ações didáticas, buscamos proporcionar uma experiência de aprendizado que transcenda apenas o traçado de letras. Nosso propósito é contextualizar o uso das letras do alfabeto e suas variações em diversas situações cotidianas em que esse conhecimento se torna essencial e, também explorar a importância social da escrita cursiva, como, por exemplo, a assinatura do próprio nome.

Para direcionar os encaminhamentos didáticos, apresentamos questionamentos que possam aprofundar o entendimento dos alunos sobre a linguagem escrita. Partimos do pressuposto de que perguntas intencionais e bem planejadas podem ser empregadas como recursos didáticos, considerando que esse processo tem como propósito destacar as principais indagações surgidas na prática social e relacionadas a um determinado conteúdo. De acordo com Saviani (2012b, p.

57), esse momento trata-se das questões que “precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”.

Dessa forma, investigamos a função da escrita em diversos contextos sociais, abrangendo desde assinaturas em documentos oficiais e não oficiais, até mensagens em redes sociais e etiquetas de produtos, entre outras situações. Almejamos que os alunos compreendam que o domínio da escrita não apenas contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas também desempenha um papel fundamental ao influenciar suas interações e comunicação com as pessoas e com o mundo em geral. Ao longo das aulas, abordamos questões sobre a importância da assinatura pessoal como uma representação única de cada indivíduo. Acreditamos que essas vivências pessoais adicionam um componente humano à aprendizagem, tornando o processo mais envolvente e relevante.

Além disso, levantamos questões sobre a diversidade linguística, incentivando os alunos a investigarem e compararem as grafias utilizadas em diferentes regiões, culturas ou comunidades. Acreditamos que essa abordagem não apenas enriquece o repertório linguístico dos alunos, mas também promove a valorização da diversidade cultural. Por conseguinte, problematizamos situações que permitam aos alunos avançar em seus conhecimentos sobre a evolução da escrita desde a sua invenção.

III. Instrumentalização

Nas atividades pedagógicas, são utilizadas uma variedade de ferramentas teóricas e práticas para equipar os alunos no entendimento das diversas grafias do alfabeto, com foco específico na escrita do nome usando a letra cursiva. Recorremos a procedimentos de ensino diversificados, como roda de conversa, leitura, análise e interpretação de livros, atividades sistematizadas, discussões em grupo a partir dos estudos realizados. Além disso, o uso de jogos educativos desenvolvidos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem das diversas grafias do alfabeto.

Nas palavras de Martins e Marsiglia (2015, p. 134), “a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo que possa incorporá-lo ao gênero humano”. Neste sentido, a intervenção didática foi planejada para incentivar a participação dos alunos e favorecer a apropriação das ferramentas essenciais para a aprendizagem da linguagem escrita.

IV. Catarse

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 136), a catarse é um processo de transformação profunda que ocorre quando o aluno assimila e internaliza o conteúdo de maneira significativa. Esse “movimento contraditório de ensino e aprendizagem” reflete a dinâmica entre a qualidade do conteúdo oferecido e a variedade de formas pelas quais esse conteúdo é apropriado. Quando há uma unidade entre esses dois aspectos, o aluno é capaz de realizar saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

Destarte, a intervenção proposta permite aos alunos entender os conhecimentos abordados em suas dimensões sociais. Propõe-se a realização de atividades individuais e em grupo voltadas para a expressão de ideias e sentimentos relacionados ao aprendizado do conteúdo trabalhado, possibilitando que os alunos compartilhem suas percepções e avanços, promovendo uma compreensão mais sólida e elaborada. Essas atividades desempenham o papel de avaliação ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

V. Ação Reflexiva – prática social (ponto de chegada)

Para Saviani (2015), nesse momento, os alunos alcançam o nível de compreensão que o professor possuía no início, mas com uma diferença significativa: a síntese do professor, que inicialmente pode ser mais teórica e abstrata, torna-se cada vez mais orgânica e concreta à medida que é compartilhada e desenvolvida com os alunos. Assim, a prática social não é apenas o ponto de chegada para os alunos, mas também um momento de evolução contínua para o professor, que aprimora sua própria compreensão através da interação com os alunos.

Assim, a prática social como ponto de chegada representa a capacidade dos alunos de aplicar criticamente o conhecimento adquirido em contextos reais, enquanto o professor também evolui, tornando sua compreensão mais prática e integrada. Nesse processo, levamos em consideração a participação ativa dos alunos, a qualidade das reflexões expressas durante as atividades de catarse, o desempenho nas atividades práticas e o progresso nas capacidades de escrita. Essa abordagem visa não apenas medir o aprendizado, mas também fornecer respostas constantes, permitindo ajustes e aprimoramentos ao longo do percurso educacional.

Destarte, a presente proposta visa possibilitar que os alunos alcancem capacidades na escrita cursiva, bem como compreendam plenamente a relevância e

a função desse conhecimento em suas vidas diárias. Além disso, reconhecemos a importância de explorar o processo histórico da invenção da escrita, proporcionando aos alunos um entendimento mais profundo das raízes culturais e sociais dessa habilidade fundamental.

O domínio desse conhecimento não apenas enriquece sua compreensão da evolução da comunicação, mas também contribui para uma participação mais significativa na sociedade letrada. Ao compreenderem as origens da escrita, os alunos estão mais bem preparados para utilizar essa capacidade de forma crítica e eficaz em diferentes contextos sociais, promovendo a comunicação escrita, além do engajamento informado e crítico na sociedade.

4 PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: UM ESTUDO DIALÉTICO

Neste capítulo, detalhamos os pressupostos metodológicos que orientaram esta pesquisa, a qual foi conduzida em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Algodão de Jandaíra, interior da Paraíba. A seleção criteriosa do local de investigação e dos participantes garantiu a relevância das informações construídas, que foram organizadas em categorias de análise, proporcionando uma compreensão mais ampla dos resultados alcançados. O estudo foi embasado no paradigma da pesquisa de intervenção pedagógica, conforme Damiani *et al.* (2013).

O percurso metodológico da investigação foi estruturado em três momentos específicos, porém interrelacionados. **Avaliação inicial:** nesse primeiro momento, realizamos uma visita à escola com o propósito de apresentar a proposta de investigação, conhecer a realidade escolar, observar a dinâmica pedagógica em sala de aula e conduzir atividades de sondagem. Essa sondagem tinha como objetivo específico identificar o nível dos conhecimentos iniciais dos alunos em relação ao nosso objeto de estudo e, a partir disso, selecionar os participantes que fariam parte da turma piloto.

No segundo momento realizamos uma **Intervenção didática**, que consistiu, inicialmente, em um primeiro contato com os participantes da pesquisa e, seguidamente, a realização das ações didáticas planejadas ¹⁰, cujo foco principal foi o ensino da escrita cursiva e sua função nos contextos sociais. Essas ações tinham como objetivo específico aprimorar as práticas iniciais de ensino da linguagem escrita, enfatizando a relevância de conhecer, diferenciar e relacionar as diversas grafias do alfabeto.

Por fim, realizamos uma **Avaliação dos resultados**, com o objetivo específico de avaliar o impacto da intervenção no processo inicial de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, exclusivamente aos alunos participantes do estudo. Para essa

¹⁰ O termo ações didáticas refere-se às intervenções planejadas pelas pesquisadoras com a finalidade de fomentar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos, como atenção, memória e pensamento (Vigotski, 2009), a partir de uma abordagem integral do ensino. Essas intervenções consideram não apenas os conteúdos curriculares, mas também as interações sociais, os recursos didáticos e as estratégias pedagógicas que promovem a construção ativa do conhecimento. Diferente da sequência didática linear, como proposta por Schnewly e Dolz (2004), que segue uma lógica estruturada e fixa de etapas, as ações didáticas fundamentam-se no método dialético, conforme apresentado por Saviani (2021a), prioriza uma relação dinâmica entre teoria e prática, ajustando-se continuamente às necessidades e respostas dos estudantes para promover uma aprendizagem crítica e emancipatória.

análise, utilizamos as respostas dos participantes realizadas no Caderno de sondagem elaborado no decorrer da pesquisa a fim de se avaliar o conhecimento prévio dos alunos acerca do objeto de estudo em destaque (Gonçalves e Gonçalves, 2024). Os resultados obtidos a partir dessa avaliação, juntamente com a análise das conversações realizadas durante o desenvolvimento das ações didáticas, foram fundamentais para examinar os efeitos da intervenção.

4.1 Tipo de pesquisa

Segundo Gil (2019, p. 1), a pesquisa é caracterizada “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos”. Essa definição ressalta a importância de a pesquisa seguir um caminho estruturado e lógico, fundamentado em procedimentos claros e sistemáticos que garantam a confiabilidade dos resultados. Em outras palavras, a pesquisa não é uma atividade aleatória, mas sim uma prática guiada por um planejamento metodológico, que visa compreender e solucionar problemas a partir de evidências coletadas e analisadas de maneira criteriosa. Dessa forma, a pesquisa contribui para o avanço do conhecimento, seja no campo científico, educacional ou social, ao responder de maneira fundamentada às indagações e desafios que surgem em diversas áreas.

Partimos da propositura de pesquisa qualitativa e exploratória, combinada com os delineamentos técnicos da pesquisa de intervenção pedagógica, balizando o período de um bimestre para a realização do estudo em campo. Lakatos e Marconi (2003), ao apresentarem os fundamentos da metodologia científica, explanam que a pesquisa é considerada um processo formal e reflexivo, que se constitui no objetivo de conhecer a realidade em partes ou em sua totalidade. Dessa forma, abordamos este trabalho a partir da pesquisa qualitativa de caráter participativo, pois nos permite manter uma interação direta com o objeto de estudo a ser pesquisado, tendo como delineamentos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, e a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica e a documental trazem consigo a diversidade de fontes de coletas de dados direcionadas à temática de estudo proposta. Sendo assim, utilizamos artigos científicos, livros, atos normativos referentes aos estudos em questão, a exemplo dos pensamentos de alguns autores da área, bem como as

concepções de aprendizagem propostas pela BNCC. No que diz respeito às pesquisas exploratória e de campo, estas partem do levantamento de dados *in locus* do objeto a ser estudado.

A pesquisa exploratória utiliza-se das investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtêm-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado (Lakatos; Marconi, 2003, p. 188).

As abordagens de pesquisa de campo apresentam uma convergência significativa com a pesquisa do tipo intervenção pedagógica. De acordo com Damiani *et al.* (2013), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são compreendidas como investigações que envolvem a criação e execução de mudanças ou inovações no contexto educacional, com o objetivo de promover melhorias nos processos de aprendizagem dos estudantes. Segundo a autora, esse tipo de pesquisa não se limita à observação passiva do ambiente escolar, mas propõe intervenções planejadas que visam transformar práticas pedagógicas existentes. A partir dessas intervenções, busca-se observar como elas impactam o desenvolvimento dos alunos, avaliando seus efeitos de maneira sistemática.

Dessa forma, o tipo de pesquisa adotada neste estudo se destaca por sua natureza situacional, na qual os pesquisadores, não apenas observam e compreendem, mas também intervêm de maneira significativa para resolver problemas reais, envolvendo

O planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

Damiani *et al.* (2013) destaca a importância do planejamento estratégico e da implementação de mudanças no processo de ensino para melhorar a aprendizagem. Essas interferências precisam ser bem planejadas e adequadas às necessidades dos

alunos, com foco em superar dificuldades e promover inovações pedagógicas. Ao longo da intervenção, a avaliação contínua é essencial para medir seu impacto e ajustar as práticas conforme necessário, garantindo a efetividade das melhorias no aprendizado.

Neste sentido, por envolver “planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (Damiani *et al.*, 2013, p. 62), as pesquisas do tipo de intervenção pedagógica assumem um caráter dinâmico, onde o pesquisador atua como agente de mudança, introduzindo novas estratégias de ensino ou recursos didáticos que possam superar dificuldades de aprendizagem, coadunando com o propósito da presente investigação. Posteriormente, são analisados os resultados dessas intervenções para verificar se de fato trouxeram avanços ou melhorias, o que oferece subsídios importantes para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Dessa forma, ela contribui diretamente para a qualificação do processo educacional, pois busca promover soluções concretas e mensuráveis para problemas identificados no cotidiano escolar.

Essas diferentes abordagens, compartilham o objetivo comum de explorar a complexidade dos fenômenos estudados, cada uma oferecendo uma perspectiva valiosa, contribuindo para o avanço do conhecimento científico em suas respectivas áreas.

4.2 Local de pesquisa e sujeitos envolvidos

A investigação foi realizada em uma escola pública situada no perímetro urbano da cidade de Algodão de Jandaíra¹¹, localizada na mesorregião do Agreste Paraibano, inserida na microrregião do Curimataú. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹² de 2022, o município está a cerca de 190 km da capital do estado, João Pessoa, e possui uma população estimada em 2.953 habitantes.

Criada em 2014 para suprir a demanda de matrículas, a referida instituição de ensino atende exclusivamente alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, oriundos tanto da zona urbana quanto da zona rural, atualmente conta com 151

¹¹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Algodão_de_Jandaíra. Acesso em: 9 out. 2024.

¹² Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/algodao-de-jandaira.html>. Acesso em: 9 out. 2024.

alunos, distribuídos apenas no turno da manhã. São 53 estudantes no 1º ano, 54 no 2º ano e 44 no 3º ano, todos com idades entre seis e nove anos.

A escola caracteriza-se por acolher um público diverso em termos de faixa etária e contextos socioeconômicos, com predominância de crianças provenientes de famílias de baixa renda. A principal fonte de subsistência dessas famílias é o programa de transferência de renda Bolsa Família¹³.

O Roteiro de observação: Caracterização da sala de aula (Apêndice A) foi empregado com o propósito específico de analisar e compreender a dinâmica e as condições do ambiente de ensino, buscando identificar elementos que contribuam para uma melhor compreensão do contexto educacional. Esse roteiro proporcionou uma visão aprofundada sobre o espaço físico da sala de aula e seus impactos para as práticas pedagógicas, as interações aluno-professor e a identificação da utilização dos recursos disponíveis, enriquecendo, assim, a compreensão do ambiente escolar.

No que se refere aos participantes desta pesquisa, o estudo foi realizado com 14 crianças matriculadas no 2º ano da instituição, cuja investigação foi conduzida. O **Caderno de sondagem - Diversas grafias do alfabeto** (Gonçalves e Gonçalves, 2024) foi utilizado como instrumento para a seleção dos participantes (Anexo A), com base no critério de conhecimento dos alunos sobre o objeto de estudo. Foi realizada uma avaliação inicial do entendimento dos alunos em relação ao tema em questão, levando-se em consideração não apenas o conhecimento declarativo, mas também a capacidade de aplicação e compreensão do conteúdo. Aqueles que revelaram menor domínio sobre o assunto foram considerados como critério para a seleção dos participantes desta investigação, garantindo assim uma amostra representativa e adequada para o estudo.

Assim, esse instrumento foi utilizado para orientar a escolha dos participantes, priorizando aqueles que apresentarem maiores desafios na linguagem escrita. Especificamente, foram selecionados alunos que mostraram dificuldades no que se refere ao conhecimento, à diferenciação e à relação entre letras em diferentes formatos (imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), bem como na capacidade de escrever palavras, frases e textos curtos em escrita cursiva.

¹³ O Bolsa Família é um programa social do governo brasileiro, criado para apoiar famílias em situação de vulnerabilidade econômica. Ele oferece auxílio financeiro mensal condicionado a compromissos relacionados à educação, saúde e assistência social, com o objetivo de combater a pobreza e promover a inclusão social (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social. Bolsa Família. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 06 out. 2024).

Ao estabelecer critérios baseados no conhecimento dos alunos, em relação ao objeto de estudo, assegura-se uma amostra representativa e relevante para a investigação em questão. A escolha dos alunos com menor conhecimento, não apenas contribui para uma análise mais aprofundada, mas também possibilita intervenções específicas e direcionadas para auxiliar aqueles que mais necessitam de apoio. O uso estratégico do Caderno de Sondagem - Diversas grafias do alfabeto (Gonçalves e Gonçalves) não só possibilita uma avaliação abrangente e eficaz, mas também se revela como um recurso valioso para o aprimoramento contínuo do processo de alfabetização e para o avanço da pesquisa educacional.

4.3 Desenvolvimento e Implementação da Turma Piloto

Para a realização do estudo, foi constituída uma turma piloto composta por crianças selecionadas conforme o desempenho escolar, avaliado através do Caderno de Sondagem. Este instrumento verificou o reconhecimento das diferentes grafias do alfabeto, sendo a intervenção direcionada aos alunos que apresentavam maiores dificuldades nesse quesito, com o objetivo de proporcionar um suporte mais específico no processo de apropriação da escrita.

De acordo com Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), a compreensão clara dos conhecimentos já consolidados pelos alunos pode servir como um ponto de partida fundamental para novas problematizações e instrumentalizações, contribuindo significativamente para o desenvolvimento contínuo do processo educativo.

A escola contava com 57 alunos matriculados no 2º ano. Contudo, a formação da turma piloto considerou os dados de desempenho de 47 alunos presentes no dia da sondagem: 25 meninos e 22 meninas, distribuídos entre o 2º ano A (26 alunos) e o 2º ano B (21 alunos). Um dos alunos do 2º ano B, de acordo com o laudo médico constante em sua ficha escolar, possuía deficiência intelectual e recebia o apoio de uma auxiliar. No dia da sondagem, essa criança estava ausente, e não foi possível contatar os responsáveis, uma vez que a mãe acabara de dar à luz e permanecia hospitalizada.

A partir da análise dos resultados da sondagem, identificou-se que 19 crianças (14 meninos e 5 meninas) apresentaram baixo desempenho no reconhecimento das variações gráficas das letras do alfabeto, atendendo aos critérios de inclusão. Porém,

nem todos os alunos que correspondiam aos critérios estabelecidos pelo estudo puderam participar da investigação.

Durante o processo de formação, em diálogo informal com as professoras, foi mencionado que um aluno do 2º ano A e dois do 2º ano B estavam em acompanhamento psicológico e neurológico, com suspeitas de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividades - TDAH, embora ainda sem laudos médicos.

Apesar de atenderem aos critérios de seleção, os dois alunos do 2º ano B não participaram do estudo. O primeiro ficou impossibilitado de participar porque seus responsáveis não puderam ser contatados, devido à ausência frequente do aluno, já que seus horários de atendimento clínico coincidiam com o período das aulas. O segundo, apesar da autorização de seu responsável, optou por não participar, alegando desconforto com a alteração em sua rotina escolar. Assim, apenas o aluno do 2º ano A, que também estava em investigação neuropsicológica, participou da pesquisa.

Outros três alunos do 2º ano A, que atendiam aos critérios de inclusão, não participaram do estudo. Um desses alunos residia na zona rural e, infelizmente, durante o período da intervenção não foi possível assinar o termo de autorização para participação no estudo. Outro aluno, por circunstâncias pessoais, não conseguimos estabelecer contato com a família. O terceiro aluno foi transferido para outra escola antes do início da intervenção. Com essas ausências, a turma piloto foi composta por 14 crianças que aceitaram participar, garantindo um suporte mais direcionado às suas dificuldades no processo de aprendizagem da escrita.

A seleção dos participantes foi realizada com base nos critérios de desempenho dos alunos em relação ao nosso objeto de conhecimento, garantindo que os participantes da investigação atendessem aos parâmetros definidos pelo estudo. Esse processo permitiu direcionar a intervenção pedagógica de forma mais precisa, assegurando que fossem ajustadas às necessidades de aprendizagem de cada aluno, possibilitando um acompanhamento mais efetivo e orientado para as necessidades do aluno concreto (Saviani, 2003).

Para Saviani (2003), diferentemente do "aluno empírico", que é visto como uma abstração e descrito por variáveis isoladas, o aluno concreto é considerado em sua totalidade, levando em conta as múltiplas determinações e relações sociais que o definem. O educador deve lidar com esse aluno concreto, que é um indivíduo inteiro e real, e não apenas com um conjunto de características empíricas ou estatísticas

4.4 Instrumentos de Pesquisa: da teoria à prática na construção de informações

Utilizamos diversos instrumentos para a coleta de informações, incluindo os registros das observações feitas durante os estudos de campo, o Caderno de Sondagem - Diversas grafias do alfabeto (Gonçalves e Gonçalves, 2024) e um Roteiro de conversa com os participantes da pesquisa (Apêndice B). Além disso, realizamos registros audiovisuais e fotográficos para complementar a análise, com base na autorização prévia dos responsáveis pelos menores de idade participantes deste estudo. Adicionalmente, adotamos o diário de bordo como uma ferramenta adicional de registro e reflexão, possibilitando aos pesquisadores documentar pensamentos, impressões e observações ao longo do processo investigativo.

Bortoni-Ricardo (2008) destaca que os diários de bordo são atividades de escrita profundamente enraizadas na cultura, sendo ferramentas eficazes pela credibilidade e proximidade que proporcionam ao longo dos séculos. Eles permitem que professores reflitam continuamente sobre suas práticas pedagógicas e registrem experiências e observações relevantes. Esses instrumentos são flexíveis e podem ser adaptados conforme os objetivos de quem os utiliza, contendo descrições de vivências, atividades realizadas e falas significativas dos participantes.

Segundo o autor, é importante que esses registros sejam acompanhados de anotações interpretativas, que ajudam o professor-pesquisador a desenvolver teorias e estratégias pedagógicas. A releitura das notas permite adicionar novos detalhes e inserir comentários teóricos e metodológicos que enriquecem a construção de teorias e o planejamento de atividades futuras.

O uso desse instrumento ampliou significativamente a compreensão do contexto investigado, oferecendo uma visão mais detalhada e profunda das práticas pedagógicas e das interações observadas. O diário de bordo se revelou um recurso essencial para captar as sutilezas do ambiente estudado, enriquecendo a análise e proporcionando uma interpretação mais completa e abrangente do cenário.

4.5 A intervenção pedagógica: teoria e prática

Nesta proposta, concebemos a educação como um agente transformador fundamental, capaz de estimular uma visão crítica e situada na realidade. O nosso

propósito é preparar o aluno para que se torne um sujeito reflexivo e proativo, autônomo no processo de construção do conhecimento, valorizando os saberes historicamente produzidos e sistematizados (Saviani, 2021a).

Destarte, buscamos estabelecer uma conexão intrínseca com as demandas do mundo contemporâneo. O reconhecimento da riqueza dos conhecimentos acumulados ao longo da história torna-se, portanto, indispensável para formar indivíduos aptos a compreender e enfrentar os desafios presentes, contribuindo de maneira expressiva para a construção de uma sociedade mais aberta, interativa e atenta.

A intervenção pedagógica em questão, foi desenvolvida a partir das necessidades identificadas pela **avaliação inicial** (problematização), a proposta não apenas buscou promover o avanço dos alunos que apresentaram dificuldades no processo de aprendizagem da escrita, mas também tornar o ensino mais eficaz e emancipador adequando-se às demandas do contexto escolar.

Nesse contexto, o primeiro momento da pesquisa consistiu em visitas à instituição, apresentação da proposta de investigação à diretora, professores e alunos do 2º ano, além de observações que abrangeram aspectos como o espaço físico, a mobília presente, a existência de ambientes específicos dentro da sala e os materiais didáticos expostos. Também foi analisada a composição da turma, com a identificação do número de alunos e a organização espacial, além das regras e orientações que norteiam o trabalho coletivo. Essas informações, combinadas com a análise da forma como a escrita era abordada no cotidiano, forneceram uma base sólida para a definição das ações pedagógicas subsequentes.

De acordo com Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), a problematização é um conceito central na pedagogia histórico-crítica, pois se refere ao processo de identificar e questionar os problemas que emergem da prática social e que demandam uma resposta educacional. De acordo com os autores, esse conceito envolve uma reflexão aprofundada por parte dos educadores sobre o que deve ser ensinado e como esse ensino está vinculado às necessidades da sociedade contemporânea.

Assim, esse processo deve ser o ponto de partida para o planejamento pedagógico dos professores, que devem levar em consideração o que é relevante para que os estudantes possam aprender a fim de participar ativamente na sociedade e contribuir para transformações sociais. Assim, esse momento do método histórico-

crítico é visto como um processo organizador do ensino, que deve ser incorporado de forma contínua na prática pedagógica.

Nesse contexto, Martins (2023) argumenta que a problematização vai além dos aspectos relacionados aos conteúdos, mantendo também uma relação direta com as

Condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente. Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente são algumas questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos - dado umbilicalmente relacionado à qualidade do ensino, quiçá o verdadeiro e maior problema enfrentado pela educação escolar - especialmente, a pública. (Martins, 2023, p. 291)

Com esse entendimento, desenvolvemos uma **intervenção didática** (instrumentalização) que se concretizou por meio de ações didáticas estrategicamente planejadas. Essas ações abordaram conteúdos fundamentais para o desenvolvimento da escrita, incluindo as seguintes unidades temáticas: a história da invenção da escrita, a evolução dos sistemas de escrita, práticas de escrita, escrita cursiva e a relevância social da escrita cursiva. Cada encontro foi sistematizado para proporcionar aos alunos uma compreensão aprofundada e crítica desses aspectos, promovendo a construção de saberes significativos e uma reflexão contextualizada. As unidades temáticas abordadas nas ações didáticas serão apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 2 – Unidades temáticas das ações didáticas

Objetivo geral: Ensinar as diferentes grafias do alfabeto como objeto de conhecimento, promovendo o desenvolvimento da escrita cursiva e destacando sua importância no contexto social.		
Objetivos específicos	Ações didáticas -Temáticas-	Objetos de ensino
Compreender a importância histórica da invenção da escrita, analisando sua influência na organização da sociedade.	A história da invenção da escrita	1. Origens da escrita; 2. Contexto cultural e social; 3. Escrita do nome usando a letra cursiva.
Explorar a evolução dos sistemas de escrita ao longo do tempo, entendendo como diferentes culturas desenvolveram formas de comunicação escrita, articulando essa compreensão com a prática de	A evolução dos sistemas de escrita	1. Assinatura do nome; 2. Evolução da escrita; 3. Criatividade e Expressão; 4. Letra imprensa e letra cursiva.

assinar o nome utilizando a letra cursiva.		
Ao analisar o papel crucial da escrita na preservação do conhecimento ao longo da história, entendendo como os textos escritos moldaram o mundo.	Práticas de escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Registro histórico; 2. Linguagem escrita como objeto cultural; 3. Função social da escrita; 4. Identidade visual; 5. Desenho.
Aprimorar a capacidade de escrita manual, preservando e valorizando essa prática como parte do patrimônio cultural. Além disso, busca-se o desenvolvimento da coordenação motora fina e a ativação de áreas cerebrais associadas à aprendizagem.	Escrita cursiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Letra cursiva como patrimônio cultural; 2. Documentos pessoais; 3. Assinatura pessoal; 4. Diversas grafias do alfabeto.
Reconhecer a importância da escrita cursiva no contexto social, promovendo a prática dessa habilidade entre os alunos em processo de alfabetização.	A relevância social da escrita cursiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Importância social e cultural da escrita; 2. Produção e escrita de texto (convite); 3. Planejamento de exposição. 4. Desenho;

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A proposta de ações didáticas proporciona um planejamento pedagógico mais flexível e responsivo, ajustando-se constantemente às demandas emergentes dos alunos e permitindo a reorientação das ações conforme suas respostas e necessidades (problematização). Essa abordagem, sistematizada a partir do método histórico-crítico, possibilita uma interação contínua entre teoria e prática, caracterizando-se por uma maior dinamicidade e reflexividade no processo educacional (Saviani, 2021b).

Sob esta ótica, essas ações didáticas adquirem uma relevância ainda mais profunda, ao valorizar a compreensão crítica do contexto histórico e social no qual o aprendizado se insere. Dessa maneira, “o processo de ensino e de aprendizagem envolve muito mais do que a transmissão de conhecimentos e só pode ser entendido na interação e na relação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos” (Onofre; Pátaro; Onofre, 2010, p.37). Esse processo fomenta nos alunos a capacidade de questionar, analisar e refletir criticamente sobre a realidade que os cerca.

No processo de ensino-aprendizagem, os educadores têm o papel de fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que compreendam e interajam criticamente com a realidade (instrumentalização). O ensino de conhecimentos

elaborados e sistematizados possibilita o desenvolvimento de uma compreensão crítica e contextualizada por parte dos estudantes. Assim, é fundamental destacar a relação entre o conteúdo — entendido como o objeto de ensino — e a forma — que se refere aos procedimentos didáticos adotados (Marsiglia, Martins e Lavoura, 2019).

De acordo com Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), a maneira como os conteúdos são estruturados e transmitidos deve facilitar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Isso implica que os procedimentos didáticos devem promover a integração desses conhecimentos na prática social dos estudantes. Dessa forma, os alunos podem incorporar o saber de maneira significativa, refletindo-o em sua subjetividade e em suas ações no cotidiano, o que contribui para uma aprendizagem mais ativa e transformadora.

Assim, o momento da instrumentalização deve ser entendido como um meio de conectar os conteúdos (o que é ensinado) à forma (como é ensinado), garantindo que os alunos possam aplicar esses conhecimentos de maneira significativa em suas vidas. A instrumentalização, portanto, é sobre como esses conteúdos são apresentados de forma a promover uma aprendizagem ativa e crítica, que se relaciona diretamente com a prática social. Por conseguinte, após passarem por um processo de problematização e instrumentalização, os alunos conseguem integrar e assimilar os conteúdos de forma significativa (catarse).

De acordo com Saviani (2021b, p. 58), "o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese". Nesse sentido, o momento de **avaliação dos resultados** no presente estudo se deu, principalmente, por meio da utilização do Caderno de Sondagem "Diversas grafias do alfabeto". Contudo, é fundamental destacar que a análise da aprendizagem dos alunos não ficou restrita a esse instrumento específico. Pelo contrário, o processo avaliativo foi contínuo e progressivo ao longo de todo o período de intervenção, caracterizando-se pela observação e análise constante de como os estudantes compreendiam e integravam os conteúdos abordados, alinhando-se à perspectiva da análise da conversação proposta por Marcuschi (2001).

Essa análise pedagógica, conduzida ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, permitiu uma compreensão mais profunda do desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos e da apropriação dos saberes por eles. Assim, o Caderno de sondagem "Diversas grafias do alfabeto" foi uma ferramenta

complementar, oferecendo dados pontuais que, somados à avaliação constante realizada durante o processo de ensino, propiciaram uma visão mais abrangente do avanço educacional e da aprendizagem da escrita por parte dos alunos.

Ao integrar essas estratégias de forma articulada, criou-se um ambiente educativo contextualizado e enriquecedor. Essa abordagem não apenas tornou o processo de aprendizagem mais dinâmico, como também atendeu às diferentes formas de apropriação dos conhecimentos, promovendo, assim, uma compreensão mais holística e significativa dos temas explorados.

Neste trabalho, acreditamos que esses elementos são fundamentais para um planejamento pedagógico adequado.

As formas pedagógicas adequadas são todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar. Em didática, isso se refere a procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a quem se destinam, sempre carregados de uma concepção de mundo que se pretende transmitir. Vale dizer ainda que esse processo precisa ser avaliado, de modo que garanta tanto replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa. Aí estão, pois, os temas fundamentais da didática: planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação. (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 134).

Destarte, a partir das informações e das descobertas feitas pelo professor em cada momento das ações didáticas, é possível colher elementos para o planejamento das aulas e, até mesmo, identificar a necessidade de ações específicas que devem ser consideradas no planejamento pedagógico futuro.

Como resultado deste trabalho, foi elaborado o Caderno pedagógico - Jogos didáticos para ensinar as diversas grafias do alfabeto (Apêndice D), uma coletânea de jogos didáticos desenvolvidos para potencializar o ensino-aprendizagem das diferentes grafias do alfabeto. Esse material oferece suporte teórico-metodológico para o processo de alfabetização, auxiliando no aprofundamento do nosso objeto de estudo (Gonçalves e Gonçalves, 2024).

A abordagem metodológica adotada permitiu não apenas uma análise sistemática dos efeitos desta pesquisa, mas também a elaboração de recursos didático-pedagógicos que aprimoram as práticas iniciais de ensino da linguagem escrita. Esses recursos, além de favorecerem o desenvolvimento do processo de

alfabetização, podem ser adaptados por outros educadores em suas práticas, contribuindo para o fortalecimento e a qualificação do ensino-aprendizagem da linguagem escrita nas etapas iniciais.

4.6 Proposta de análise

Uma vez que o cerne desta investigação está fundamentado na abordagem histórico-crítica, cujo intento é compreender as dinâmicas históricas e sociais que moldam o processo de aprendizagem da escrita, nossa proposta de pesquisa adota a Análise da Conversação (AC), uma técnica proposta por Marcuschi (2003), como abordagem principal para a interpretação das informações construídas sobre as implicações das intervenções pedagógicas na apropriação inicial da linguagem escrita por alfabetizandos.

Considerando que “a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora” (Marcuschi, 2003, p. 14), a AC é uma abordagem que permite observar interações em situações reais, levando em conta não apenas as palavras ditas, mas também a entonação, as pausas e outros sinais não verbais que enriquecem a comunicação (Marcuschi, 2003).

De acordo com o autor, a AC se dedica a detalhar os conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais que são compartilhados durante a interação, enfatizando a importância do contexto e da organização da fala na construção da realidade social. No contexto educacional, essa abordagem oferece contribuições significativas ao permitir uma compreensão mais profunda das dinâmicas de interação em sala de aula.

Ao analisar as conversas entre professores e alunos, a AC revela como o conhecimento é construído, destacando as relações de poder e participação que influenciam a aprendizagem. Essa concepção crítica possibilita que educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, identificando métodos que favorecem uma comunicação mais eficaz e inclusiva.

Além disso, essa abordagem enfatiza a importância do contexto em que as interações ocorrem, permitindo que os educadores adaptem seu ensino às necessidades específicas dos alunos e ao ambiente escolar. Ao promover uma reflexão crítica sobre as práticas comunicativas, a AC contribui para a formação de

um ambiente educacional mais cooperativo e consciente, onde a construção do conhecimento se dá de maneira mais equitativa e participativa. Assim, esta proposta se torna uma ferramenta valiosa para a educação, ao possibilitar uma análise detalhada das interações que moldam a experiência de aprendizagem.

Essa metodologia mostra-se especialmente relevante em nossa intervenção pedagógica, pois possibilita captar com precisão as sutilezas e nuances das interações entre as crianças. Ao considerar não apenas o conteúdo falado, mas também os contextos e as intencionalidades que permeiam cada interação, a transcrição oferece um olhar mais aprofundado sobre os processos de comunicação e aprendizagem.

Como destaca Gonçalves (2016, p. 290), “a transcrição dos dados não é um mero procedimento que transforma texto oral em documento escrito, visto que ela obedece a uma série de convenções que sinalizam os diferentes aspectos que permearam uma determinada conversa”. Esse processo permite ao pesquisador compreender melhor o contexto social e cultural que influencia as práticas de linguagem das crianças, oferecendo subsídios valiosos para ajustar a intervenção pedagógica às necessidades e particularidades do grupo, com foco em uma prática mais responsiva e alinhada ao desenvolvimento integral dos alunos.

Neste sentido, a construção das informações baseou-se em gravações audiovisuais e transcrições das conversas. Conforme destaca Garcez (2002), a transcrição é um processo seletivo que busca enfatizar aspectos específicos da interação, alinhados aos objetivos investigativos. Ao adotar esse critério, preservamos a integridade ética do estudo e asseguramos que as contribuições das crianças fossem interpretadas de maneira imparcial e contextualizada, sem comprometer sua privacidade ou segurança.

Esse rigor metodológico garante uma intervenção eficaz, ajustada às necessidades da turma, possibilitando uma compreensão detalhada das interações e seu impacto na aprendizagem (Damiani *et al.*, 2013). Ao adotar essa abordagem, a pesquisa vai além da compreensão superficial, buscando revelar aspectos mais profundos e contextualizados relacionados às intervenções pedagógicas no processo inicial de ensino-aprendizagem das diversas grafias do alfabeto.

O tratamento dos resultados e a interpretação realiza-se por meio de uma análise criteriosa das informações categorizadas, destacando relações e padrões. A

investigação está relacionada com a literatura pertinente, fomentando melhorias nas práticas pedagógicas e aprofundamento dos aspectos teórico-metodológicos.

A respeito dos aspectos éticos, baseamos este trabalho nas diretrizes estipuladas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata especificamente das pesquisas que envolvem os seres humanos.

III - DOS ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes. III.1 - A eticidade da pesquisa implica em: a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (Brasil, 2012).

A pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tendo sido aprovada e documentada por meio do Parecer consubstanciado, registrado sob o número 6.977.125 (Anexo B). Como a investigação foi realizada na área de ciências humanas e envolveu menores de idade, foi necessário garantir a autorização dos responsáveis pelos participantes.

Para isso, todos os responsáveis receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que permitiu a participação dos menores e a coleta de informações pertinentes à pesquisa (Anexo C). Além disso, para viabilizar o uso de imagem e vídeo durante as atividades, os responsáveis também assinaram o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Vídeo - TAUIV (Anexo D). Dessa forma, todas as exigências éticas foram rigorosamente seguidas, garantindo o respeito ao consentimento informado e à confidencialidade dos participantes ao longo de todas as etapas da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresentamos o estudo empírico, organizado com base nos resultados obtidos a partir do Caderno de sondagem "Diversas grafias do alfabeto", das ações didáticas realizadas e das transcrições e discussões das informações obtidas ao longo do processo investigativo. A análise é orientada pela fundamentação teórica deste estudo e explora o impacto da intervenção pedagógica proposta, revelando os efeitos das ações didáticas no desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos, em específico, o conhecimento acerca das diversas grafias do alfabeto.

O capítulo também discute a viabilidade dos recursos didático-pedagógicos desenvolvidos, considerando-os como um subsídio teórico-metodológico relevante para professores alfabetizadores. O material foi pensado para apoiar o processo de alfabetização de modo sistemático, promovendo a construção de saberes significativos para os alunos e estimulando reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas. Dessa forma, busca-se não apenas enriquecer o processo inicial de ensino da linguagem escrita, mas também fornecer estratégias que potencializam a atuação docente e aprofundem o entendimento sobre os desafios e as possibilidades na alfabetização.

5.1 Avaliação inicial: abordagens para o levantamento de informações

A pesquisa de campo teve início na segunda semana de junho, com visitas à instituição para apresentar a proposta à gestora escolar, visando o alinhamento com os objetivos pedagógicos institucionais. Em seguida, a pesquisadora apresentou o estudo às professoras e alunos das turmas do 2º ano, explicando os objetivos e o escopo da intervenção. A proposta foi bem acolhida e considerada uma abordagem significativa, especialmente pelas professoras.

Durante essa visita inicial, além da apresentação formal à diretora e aos professores, foi realizada uma observação sistemática do ambiente físico das salas de aula do 2º ano, conforme detalhado no quadro 3 a seguir. Essa observação permitiu um melhor entendimento das condições e dos recursos disponíveis, elementos

fundamentais para a adaptação da intervenção pedagógica às necessidades específicas do contexto educacional.

Quadro 3 – Caracterização das salas de aula do 2º ano

		TURMAS	
		2º ano A	2º ano B
Nº de alunos	Nº de meninas	14	10
	Nº de meninos	16	17
	Total de alunos	30	27
Alunos Ingressos		-	03
Aspecto físico		Sala ampla e arejada	Espaço pequeno em relação ao número de alunos
Dimensões espaciais	Organização da turma	Carteiras em fileira de frente para o quadro, onde fica a mesa do professor.	Carteiras em fileira de frente para o quadro, onde fica a mesa do professor.
	Ambientes específicos	Cantinho da leitura, com alguns livros de literatura infantil sobre uma mesa pequena.	Cantinho da leitura com alguns livros de literatura infantil expostos e fichas de leitura com palavras e textos simples.
	Materiais expostos	Alfabeto nos quatro formatos (imprensa e cursiva, maiúsculo e minúsculo), combinados da turma, palavras mágicas, relógio de parede, aniversariante do dia,	Alfabeto escrito apenas no formato imprensa maiúsculo; calendário, cartaz “Que horas são?”, ajudante do dia, palavra do dia, palavras mágicas, combinados da turma, aniversariante do dia, quadro numérico até 10 e escrita dos números por extenso, combinados da turma.
	Mobília	Uma estante com livros didáticos.	Uma estante com livros didáticos, uma estante com jogos e outros materiais que estavam sendo confeccionados para o desfile cívico em alusão ao dia 07 de setembro,

Fonte: Diário de bordo

Em ambas as salas de aula, as carteiras estavam organizadas em fileiras voltadas para o quadro, onde se localizava a mesa do professor. De acordo com Saviani (2021a. p. 100), “as carteiras na sala típica da pedagogia tradicional são fixas e voltadas todas para determinado ponto onde se encontra o professor. Trata-se, pois, de uma escola cujo centro é o professor, a quem cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico”.

Portanto, esse arranjo evidencia uma estrutura pedagógica centrada no professor, característica do modelo tradicional de ensino. Essa disposição reforça a centralidade do professor como figura de autoridade e responsável pelo direcionamento das atividades, limitando a interação entre os alunos e promovendo uma dinâmica de ensino focada na transferência de conhecimento de forma vertical.

Imagem 1 - Sala de Aula do 2º Ano A



Fonte: Gonçalves (2024)

Imagem 2 - Sala de Aula do 2º Ano B

Fonte: Gonçalves (2024)

Além da caracterização do espaço físico das salas de aula, realizamos a observação da rotina de uma das turmas do 2º ano. A escolha da turma para observação foi realizada de forma estratégica, fundamentada em uma análise comparativa entre os espaços físicos das duas salas disponíveis. Constatou-se que a turma selecionada reflete uma situação comumente presente em outras instituições educacionais, onde o número de alunos excede a capacidade espacial ideal. Além disso, foram considerados aspectos relevantes relacionados à organização do espaço físico da sala de aula, o que contribuiu para uma análise mais abrangente.

Durante o período de observação, constatou-se que, em média, eram realizadas três atividades em folhas xerocadas por dia. As atividades propostas não seguiam uma sistematização de conteúdos específica; em geral, focavam a escrita de palavras, a combinação de sílabas ou faziam referência a datas comemorativas. Observou-se também que havia um espaço destinado à assinatura das crianças, embora nem todas o utilizassem, tampouco a importância de assinar o nome nas atividades era abordada.

No contexto da alfabetização, consideramos essencial que os alunos compreendam a relevância de identificar-se nas atividades realizadas. Dessa forma, incentivar a prática de assinar o próprio nome reforça a construção da identidade escrita e a apropriação de práticas culturais que integram a sociedade letrada.

As atividades observadas, focadas na escrita de palavras isoladas e temas de datas comemorativas, apresentam uma abordagem limitada no processo de alfabetização. Embora possam oferecer familiaridade com certas palavras e contextos, elas não exploram plenamente as possibilidades de reflexão e elaboração textual que são fundamentais para o desenvolvimento integral da alfabetização.

De acordo com Marsiglia (2011, p. 59), no processo inicial de alfabetização, é necessário “promover situações de apreciação, reflexão, elaboração e revisão de textos, que apresentem tanto aqueles com os quais já convive quanto aqueles com que não teve contato, mas que fazem parte da cultura humana a ser apropriada”. Destarte, a complexidade do fazer pedagógico não se limita apenas a apropriação do símbolo, do código, mas também a apropriação de sua realidade.

Nesse sentido, a introdução de atividades que envolvam uma maior diversidade textual, como narrativas e outros gêneros, contribuiria para que as crianças compreendam o uso da escrita de forma mais ampla, promovendo a apropriação cultural e o desenvolvimento de capacidades críticas essenciais à formação do indivíduo.

Destaca-se que a visão de rotina da sala e os horários estabelecidos estão relacionados apenas ao intervalo de tempo destinado ao período de observação, o que implica tempo limitado e fragmentado do amplo funcionamento institucional.

Na segunda etapa desse processo, realizamos uma avaliação diagnóstica nas turmas do 2º ano, utilizando o Caderno de Sondagem “Diversas Grafias do Alfabeto”. Neste trabalho, abordamos a atividade avaliativa em sua dimensão contínua, isto é, “uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços” (Brasil, 2008, p. 65).

Nessa perspectiva, elaboramos o Caderno de sondagem “Diversas grafias do alfabeto”. Trata-se de um recurso didático, concebido para oferecer avaliação diagnóstica ampla e detalhada uma do conhecimento dos alunos acerca da linguagem escrita, com foco nas capacidades de reconhecer, relacionar e diferenciar os tipos de letras do alfabeto nos formatos impresso e cursivo, tanto em maiúsculas quanto em minúsculas. Também para analisar a capacidade de escrever palavras, frases e pequenos textos em letra cursiva, fornecendo aos professores alfabetizadores uma compreensão detalhada do nível de familiaridade e domínio que os alunos possuem desse objeto de conhecimento (Gonçalves e Gonçalves, 2024).

Essa análise vai além do conhecimento declarativo, considerando também a capacidade de aplicação e compreensão do conteúdo. Destarte, as informações obtidas por meio dessa sondagem podem orientar práticas pedagógicas futuras, permitindo uma análise comparativa dos resultados e a identificação de progressos e desafios no processo inicial de alfabetização.

O instrumental desta análise é composto por três elementos principais: o guia de referência, o caderno do educador e o caderno do aluno. O guia de referência oferece informações gerais e diretrizes para a análise dos resultados obtidos na sondagem. Ele atua como um recurso básico para os educadores compreenderem o propósito e a metodologia da avaliação.

Esta matriz conceitual, assegura que todos os envolvidos no processo tenham uma base comum de entendimento, facilitando a análise e garantindo a uniformidade na aplicação dos critérios avaliativos. O material é um recurso que combina fundamentos práticos e teóricos, oferecendo uma base sólida para o uso eficaz do caderno. Ele aborda aspectos essenciais que orientam sua realização e interpretação.

Primeiramente, define claramente os objetivos da sondagem, destacando a avaliação das capacidades de escrita dos alunos e a identificação de suas dificuldades individuais. Essa abordagem diagnóstica é fundamental para que os professores compreendam melhor o nível de conhecimento dos alunos e identifiquem onde precisam de apoio adicional.

Além disso, o instrumento fornece instruções detalhadas para a realização das atividades do Caderno do Aluno. Ele orienta sobre o ambiente de aplicação, o tempo necessário e a forma de interação entre professores e alunos durante o processo. Essas diretrizes asseguram que a avaliação seja conduzida de maneira consistente e precisa. Outro ponto importante são os critérios claros de avaliação apresentados no material, que garantem uniformidade na análise das respostas dos alunos. Esses critérios objetivos são essenciais para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados.

O guia também oferece orientações sobre a interpretação dos resultados, ajudando os professores a identificar padrões de desempenho, reconhecer áreas de dificuldade e planejar intervenções pedagógicas adequadas. Essa análise detalhada é crucial para personalizar o ensino e apoiar o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos.

Por fim, ele incentiva os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas com base nas informações coletadas, sugerindo formas de integrar os resultados da sondagem às estratégias de ensino. Dessa forma, promove um ciclo contínuo de avaliação e aprimoramento das práticas educacionais.

Assim, o Guia de Referência torna-se um recurso fundamental que capacita os professores a utilizarem o Caderno de Sondagem “Diversas Grafias do Alfabeto” de maneira eficaz. Ele fornece as ferramentas necessárias para a realização da sondagem, avaliação e interpretação dos resultados, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais informado e adequado às necessidades dos alunos.

O caderno do educador, por sua vez, é um complemento prático que orienta os educadores sobre como realizar efetivamente o diagnóstico, fornecendo instruções claras e permitindo uma condução consistente e precisa do instrumento. Adicionalmente, o Caderno do Aluno também integra esse conjunto, composto por 10 questões cuidadosamente elaboradas que exploram diferentes aspectos das capacidades de escrita, conforme o quadro abaixo.

Quadro 4 - Capacidades¹⁴ de escrita abordadas no Caderno de sondagem “Diversas grafias do alfabeto” (Gonçalves e Gonçalves, 2024)

Capacidades de Escrita	
Reconhecimento e diferenciação de letras	1. Conhece as letras em formato de imprensa e cursiva. (Questão 1).
	2. Diferencia as letras maiúsculas e minúsculas. (Questões 2 e 3).
Relação entre os diferentes formatos de letras	3. Relaciona letras nos formatos imprensa, cursiva, tamanhos maiúsculo e minúsculo. (Questões 4 e 5).
	4. Associa palavras em formato de imprensa e cursiva. (Questões 6 e 7).
Escrita de palavras, frases e textos curtos	5. Escreve palavras em formato cursiva. (Questão 8).
	6. Escreve frases em formato cursiva. (Questão 9).
	7. Escreve textos curtos em formato cursiva. (Questão 10).

Fonte: Gonçalves e Gonçalves (2024) - Adaptado

¹⁴ No Caderno de sondagem "Diversas grafias do alfabeto", o termo "habilidade" foi utilizado em conformidade com a terminologia adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), normativa vigente. Contudo, neste trabalho, optamos por adotar o termo "capacidade", associado frequentemente aos conceitos de "conhecimentos" e "atitudes". Essa escolha se justifica por sua abrangência, permitindo incluir desde desempenhos simples, como atos motores iniciais, até ações mais complexas, como a produção de escrita ou a formação de conceitos abstratos.

Inicialmente, conversamos sobre a proposta do estudo, destacando seu foco na aprendizagem da linguagem escrita e a relevância da sondagem como meio de compreender o nível de conhecimento dos alunos sobre as diversas grafias do alfabeto. Preparamos o ambiente para garantir a concentração, permitindo uma avaliação precisa dos conhecimentos dos alunos acerca do nosso objeto de estudo.

Essa sondagem inicial foi realizada nas turmas do 2º ano A e B em momentos distintos, cada sessão com duração de duas horas. A própria pesquisadora conduziu a atividade, explicando sua importância e funcionamento. As crianças foram instruídas a responder individualmente e com tranquilidade, visando demonstrar seus conhecimentos de forma precisa. Elas tiveram seu primeiro contato com o material no início da atividade, quando receberam o caderno do aluno e as instruções.

As crianças demonstraram curiosidade e interesse, manuseando o material de forma cuidadosa e atenta. A pesquisadora acompanhou todo o processo, circulando pela sala, esclarecendo dúvidas, oferecendo suporte e incentivando os alunos a manterem o foco nas atividades propostas. Posteriormente, procedeu-se à análise dos resultados dessa avaliação diagnóstica.

Imagem 3 - Avaliação Inicial: Sondagem Diagnóstica



Fonte: Gonçalves (2024)

Batista *et al.* (2005, p. 13) propõem uma avaliação diagnóstica da alfabetização que abrange uma matriz composta por três eixos principais: "aquisição do sistema de escrita, leitura e produção de textos". No primeiro eixo, uma das capacidades avaliadas é o conhecimento do alfabeto e dos diferentes tipos de letras, com o objetivo de verificar se a criança reconhece as letras do alfabeto e distingue entre letras de imprensa, tanto maiúsculas quanto minúsculas, e letras cursivas, também em ambas as variações. De acordo com o autor, "as distinções entre os tipos de letras constituem etapas mais avançadas do domínio da língua escrita". (Batista *et al.*, 2005, p. 15).

Portanto, identificar se a criança consegue diferenciar letras de imprensa e cursivas, em seus formatos maiúsculos e minúsculos, serve como um indicador

fundamental de sua familiaridade com o sistema de escrita. Esse processo de distinção não é apenas um exercício técnico, mas uma fase essencial no desenvolvimento da alfabetização, uma vez que demonstra a compreensão dos princípios básicos do sistema de escrita, fundamentais para alcançar fluência na leitura e eficácia na escrita.

Neste sentido, o Caderno de sondagem “Diversas grafias do alfabeto” (Gonçalves e Gonçalves) é um recurso didático-pedagógico relevante, pois permite uma classificação detalhada do nível de familiaridade dos alunos com o nosso objeto de investigação. No material, esses níveis estão categorizados em quatro fases distintas: inicial, intermediária, adequada e consolidada. Cada fase reflete um nível progressivo de compreensão e uso das diferentes grafias das letras.

Na fase inicial, estão os alunos que conseguem reconhecer e distinguir as letras do alfabeto apenas no formato de imprensa. Essa fase é caracterizada pelo primeiro contato com as letras, focando-se na familiarização com suas formas básicas e funções elementares. A fase intermediária inclui os alunos capazes de estabelecer relações entre os formatos de imprensa e cursivo, embora ainda exijam algum suporte. Nesta fase, os alunos começam a entender as variações estilísticas da escrita e a fazer a transição entre elas.

A fase adequada refere-se aos estudantes que alcançaram um domínio mais sólido das capacidades básicas de escrita, reconhecendo e produzindo palavras e até frases em letra cursiva, apesar de ainda necessitar de algum auxílio, sinalizando um avanço significativo na proficiência escrita. Por fim, na fase consolidada encontram-se os alunos com um nível de fluência mais elevado, capazes de escrever pequenos textos de forma autônoma, utilizando a letra cursiva com independência.

A partir dessa categorização, realizamos uma análise detalhada dos níveis de desempenho dos alunos. Os resultados obtidos foram organizados e apresentados de acordo com o quadro a seguir, proporcionando uma visão clara e estruturada dos conhecimentos dos alunos em relação ao conteúdo.

Quadro 5 - Análise quantitativa dos resultados obtidos a partir da avaliação inicial

Nível de Desempenho	Capacidades de escrita observadas	TURMAS		
		Nº de alunos 2º ano A	Nº de alunos 2º ano B	Total de alunos
Fase Inicial	Conhece as letras do alfabeto apenas no formato imprensa maiúsculo.	04	06	10
	Transição da letra imprensa maiúscula para minúscula -Começa a relacionar as letras do alfabeto no formato imprensa tamanhos maiúsculo e minúsculo.	03	04	07
Fase Intermediária	Transição da letra imprensa maiúscula para a cursiva. -Começa a relacionar algumas letras no formato imprensa maiúsculo, minúsculo e cursiva.	02	-	02
	Conhece as letras no formato imprensa (maiúsculo e minúsculo). -Começa a relacionar as letras nos formatos de imprensa e cursiva.	06	09	15
Fase Adequada	Domina as diversas grafias do alfabeto -Conhecem as letras do alfabeto em suas diferentes grafias (imprensa, cursiva, maiúscula e minúscula)	09	02	11
Fase Consolidada	Produz pequenos textos utilizando a letra cursiva com autonomia.	02	-	02

Fonte: Diário de bordo

A sondagem inicial revelou que apenas 13 alunos conseguiram reconhecer, diferenciar e relacionar letras nos formatos de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. Destes, apenas 02 alunos demonstraram a capacidade de escrever palavras, frases de forma autônoma nesses formatos.

Outras 17 crianças estavam na fase intermediária, sendo que destas 15 conheciam as letras no formato imprensa (maiúsculo e minúsculo) e relacionaram

algumas letras nos formatos de imprensa e cursiva. E, outras 02 crianças estavam em transição da letra imprensa maiúscula para cursiva, mas ainda não conheciam as letras no formato imprensa minúscula.

Das 17 crianças que estavam na fase inicial, 10 crianças conheciam o alfabeto apenas em formato imprensa maiúsculo e outras 07 crianças estavam em transição da letra imprensa maiúscula para minúscula, isto é, relacionam algumas letras do alfabeto no formato imprensa tamanhos maiúsculo e minúsculo.

Após a análise dos resultados, 19 alunos foram inicialmente selecionados para participar do estudo, consideramos as 17 crianças que estavam na fase inicial, e 02 que estavam na fase intermediária, isto é, transição da letra imprensa maiúscula para cursiva, mas ainda não conheciam as letras no formato imprensa minúscula. Contudo, durante o processo, 01 aluno foi transferido, 03 não obtiveram a devida autorização para participação, e 01 optou por não integrar o estudo. Assim, a representatividade final da turma piloto resultou em um grupo de 14 crianças. Conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 6 - Nível de desempenho da turma piloto - Sondagem inicial

Nível de Desempenho	Capacidades de escrita observadas	Resultado quantitativo		
		Nº de alunos 2º ano A	Nº de alunos 2º ano B	Total de alunos
Fase Inicial	Conhece as letras do alfabeto apenas no formato imprensa maiúsculo.	03	04	07
	Transição da letra imprensa maiúscula para minúscula -Começa a relacionar as letras do alfabeto no formato imprensa tamanhos maiúsculo e minúsculo.	02	04	06
Fase Intermediária	Transição da letra imprensa maiúscula para a cursiva. -Começa a relacionar algumas letras no formato imprensa maiúsculo, minúsculo e cursiva.	01	-	01

	Conhece as letras no formato imprensa (maiúsculo e minúsculo). -Começa a relacionar as letras nos formatos de imprensa e cursiva.	-	-	-
Fase Adequada	Domina as diversas grafias do alfabeto -Conhecem as letras do alfabeto em suas diferentes grafias (imprensa, cursiva, maiúscula e minúscula)	-	-	-
Fase Consolidada	Produz pequenos textos utilizando a letra cursiva com autonomia.	-	-	-

Fonte: Diário de bordo

Durante a condução da atividade de sondagem, observou-se que os recursos disponíveis em sala de aula influenciaram diretamente os resultados alcançados pelos alunos, ressaltando a importância de um ambiente favorável ao processo de aprendizagem. Notou-se que, na turma do 2º ano A, os alunos que demonstraram desempenho adequado faziam uso ativo dos recursos expostos, como o alfabeto nos formatos de imprensa e cursiva, além dos bloquinhos de apoio à escrita dos nomes.

Esses materiais proporcionam suporte ao aprendizado, permitindo que os estudantes interajam de forma autônoma e mais segura com as diferentes grafias do alfabeto. Esse contexto reforça a necessidade de uma organização cuidadosa e intencional do ambiente escolar para promover o desenvolvimento das capacidades básicas de escrita dos educandos.

Nesse contexto, é crucial que os recursos de sala de aula sejam planejados de forma a facilitar a mediação entre o saber sistematizado e o aprendizado dos alunos. Um ambiente que promova a interação ativa e o uso dos materiais didáticos como fontes de pesquisa possibilita uma aprendizagem significativa e emancipadora. A escrita, como prática social historicamente construída, deve ser ensinada de maneira que os alunos compreendam seu valor e aprendam a utilizá-la não apenas como instrumento de expressão e comunicação, mas compreender sua apropriação como que compreendem a importância da escrita como uma ferramenta de resistência e transformação social.

Neste sentido, Gonçalves e Gonçalves (2024, p. 41) discorrem que “a alfabetização não se resume a “habilidades” técnicas, mas é um ato político e social relacionado à compreensão do mundo e à participação consciente na sociedade”. De acordo com as autoras, essa conexão é essencial para que os alunos se sintam motivados a utilizar a escrita como uma forma de resistência contra as injustiças sociais e como um meio de promover mudanças significativas em suas comunidades.

Portanto, o ensino da linguagem escrita deve ser abordado de maneira crítica, contextualizada e emancipatória, capacitando os alunos a se tornarem sujeitos históricos que utilizam esse conhecimento não apenas para se comunicar, mas também para lutar por seus direitos e transformar a sociedade em que vivem.

Os resultados dessa avaliação inicial ressaltam a necessidade de intervenções pedagógicas adequadas. Diferenciar as diversas grafias do alfabeto é uma capacidade básica essencial para o desenvolvimento da escrita e da leitura fluente. Muito embora o ensino da leitura fuja do escopo deste trabalho, não podemos desconsiderar que esse conhecimento impacta diretamente no processo de aprendizagem da leitura, pois como a criança conseguirá ler textos em diversos suportes se não for capaz de reconhecer as letras em suas variações gráficas?

Documentos oficiais, como o programa de formação continuada Pró-Letramento, enfatizam a importância de “que professores e professoras fiquem atentos ao momento mais adequado para apresentarem sistematicamente aos seus alunos as letras minúsculas e as cursivas” (Brasil, 2008, p. 31). Contudo, ao deixar essa decisão exclusivamente a critério dos professores, corre-se o risco de não ensinar conhecimentos básicos fundamentais, negligenciando o direito à uma alfabetização de qualidade.

A sistematização do ensino das diversas grafias, realizada de forma planejada e com base em análises pedagógicas, é crucial para garantir uma formação consistente, que contemple o pleno desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita desde os primeiros anos escolares. A baixa porcentagem de estudantes que dominam esses conhecimentos indica que as estratégias de ensino vigentes podem não estar atendendo adequadamente às necessidades de todos os alunos.

De acordo com o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC,

Depois de que as crianças já tiverem compreendido o funcionamento do SEA, isto é, quando já tiverem construído uma hipótese alfabética,

deve-se investir sistematicamente na apresentação de outros tipos de letra, como a de imprensa minúscula e a cursiva maiúscula e minúscula, que são usadas em diferentes gêneros textuais, em diferentes situações sociais de leitura e de escrita. (Brasil, 2012, p.17).

O documento reconhece que a diversidade gráfica das letras é usada em diferentes contextos sociais, e suas diretrizes dizem que esse conhecimento deve ser consolidado até o terceiro ano do ensino fundamental, representando um marco essencial para garantir que o aluno tenha pleno domínio das grafias e das relações entre diferentes estilos de letras.

Ainda assim, para que essa capacidade seja efetivamente consolidada no tempo previsto, é necessário um ensino sistemático e intencional que permita à criança desenvolver o reconhecimento e a escrita de cada forma gráfica em diferentes contextos. Quando o ensino dessas grafias é postergado ou deixado de forma assistemática, pode comprometer o processo de alfabetização, dificultando a fluência em leitura e escrita, além de limitar o letramento do aluno em situações práticas e cotidianas.

Essa procrastinação no ensino de um objeto de conhecimento tão central para a alfabetização deve, portanto, ser cuidadosamente problematizada. Adiar essa etapa não apenas afeta o desenvolvimento dos conhecimentos iniciais de leitura e escrita, mas também pode desestabilizar a construção de um repertório gráfico diversificado e funcional, essencial para o desenvolvimento da autonomia leitora e para a compreensão dos múltiplos gêneros textuais que o aluno encontrará ao longo de sua trajetória escolar e vida social. Alijando-o do processo humano-social.

O presente estudo reafirma a importância de uma abordagem cuidadosa e intencional no processo de alfabetização, destacando a relevância de recursos avaliativos como o Caderno de Sondagem - Diversas Grafias do Alfabeto (Gonçalves e Gonçalves, 2024). Este instrumento, não apenas auxilia no diagnóstico das necessidades individuais dos estudantes, mas também orienta práticas pedagógicas mais eficazes e adaptadas.

De acordo com Vigotski (2009), a aprendizagem produtiva ocorre entre os limites inferior e superior da aprendizagem, para o autor, no curso da aprendizagem, só serão desencadeados “aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato” (Vigotski, 2009, p 333). É neste

intervalo que o ensino se alinha com o potencial de desenvolvimento dos alunos, os quais são desafiados de maneira apropriada e estimulante.

Para Vigotski (2009), o ensino deve focar no desenvolvimento futuro das crianças e não apenas no que elas já dominam. Ao fazer isso, os educadores podem desencadear processos que estão emergindo, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. Destarte, o ensino deve ser dinâmico e voltado para o crescimento contínuo dos alunos, respeitando suas capacidades atuais e futuras. O autor diz que “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (Vigotski, 2009, p. 337) . Sob essa perspectiva, ressalta-se que o processo de aprendizagem deve assentar-se nas capacidades que estão em fase de desenvolvimento.

Assim, a avaliação inicial foi fundamental para identificar os níveis de conhecimentos dos alunos acerca do conteúdo, fornecendo informações valiosas que subsidiaram o planejamento pedagógico seguinte. Essa etapa também foi crucial para compreender o contexto educacional em que a intervenção didática seria realizada.

5.2 A intervenção didática: Trilhando os caminhos da escrita cursiva

Os resultados obtidos na avaliação inicial desempenharam um papel fundamental no direcionamento da intervenção didática, que marcou a segunda etapa de nossa investigação. Primeiramente, foi realizada uma roda de conversa com os participantes, com o propósito de compreender suas percepções e conhecimentos acerca das práticas de escrita. Em seguida, foram sistematizadas ações didáticas subsidiadas por recursos didático-pedagógicos, com o objetivo de aprimorar as práticas iniciais de ensino da linguagem escrita. Nesta fase, o foco centraliza-se no processo de ensino-aprendizagem da escrita cursiva e em sua relevância nos contextos sociais.

5.2.1 A roda de conversa como uma estratégia didática

A intervenção didática começou com uma roda de conversa com os participantes do estudo. O intuito desse momento foi compreender as opiniões dos alunos sobre o projeto e identificar suas percepções acerca da linguagem escrita. Essa abordagem inicial foi essencial para aprofundar o entendimento das experiências

e visões dos alunos, criando uma base sólida para a análise do impacto das ações didáticas subsequentes.

Imagem 4 - Roda de conversa com os alunos sobre práticas de escrita



Fonte: Gonçalves (2024)

É importante ressaltar que o saber das crianças, fundamentado em suas vivências cotidianas, pode ajudar na elaboração do início da ação pedagógica, embora não seja um pré-requisito. De acordo com Marsiglia (2011), isso se deve a duas razões

Primeiro, porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento 'em-si' e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento 'para-si'. A segunda razão, decorrente da primeira, é que a escola, dedicando-se ao saber erudito, nem sempre encontrará nos interesses imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que por isso não deva criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados. (Marsiglia, 2011, p. 24)

Conquanto, a roda de conversa, ao ter como propósito entender as percepções dos alunos sobre a linguagem escrita, é uma estratégia que enriquece o processo educativo ao permitir que os alunos compartilhem suas experiências e visões pessoais. Através dessa troca, o educador pode identificar as dificuldades e interesses dos alunos, ajustando sua prática pedagógica às necessidades do grupo. Destarte, o senso comum é um importante indício não somente das maneiras como os alunos compreendem e interpretam a linguagem escrita, mas também como compreendem a sua realidade e a reflexão que conseguem desenvolver sobre sua prática social.

A partir desse momento, cuidadosamente organizado e sistematizado, identificamos as percepções das crianças sobre as práticas de escrita e também seus interesses, os recursos e o suporte que possuem ou não, em casa e na escola. Essa estratégia permitiu que cada manifestação oral fosse valorizada não apenas como dado a ser analisado, mas como parte integrante e significativa do processo de construção coletiva do conhecimento dentro da pesquisa.

A análise buscou identificar pontos-chaves e temas recorrentes, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas do grupo e das contribuições individuais, favorecendo a identificação de padrões e a elaboração de estratégias para futuras discussões (Marcuschi, 2003). Embora não tenha sido objeto direto deste estudo, uma informação relevante observada durante a investigação é que a maioria dos alunos que apresentaram baixo desempenho no reconhecimento e uso das grafias do alfabeto era do sexo masculino.

Além disso, percebeu-se que os meninos demonstravam maior resistência às práticas de escrita, frequentemente necessitando de estímulos mais intensos por parte da pesquisadora para se engajarem nas atividades propostas. Foi necessário instigá-los constantemente, ressaltando a importância de dominar a linguagem escrita como uma capacidade fundamental para sua formação acadêmica e social. Esse comportamento sugere a necessidade de estratégias pedagógicas direcionadas que promovam maior motivação e interesse entre os meninos, possibilitando maior envolvimento no processo de aprendizagem.

Para garantia do anonimato, nas análises que se seguem, utilizou-se um sistema de codificação no qual as crianças foram identificadas por siglas, sendo "CF" para crianças do sexo feminino e "CM" para crianças do sexo masculino, seguidas de uma numeração sequencial conforme a ordem de participação.

Os números atribuídos a cada criança não mantiveram correspondência entre as diferentes atividades, uma vez que cada ação didática foi tratada de forma independente. Portanto, nessa estratégia, evita-se qualquer associação entre os alunos nos diálogos registrados em momentos distintos, garantindo que as falas fossem diferenciadas sem comprometer a identificação dos participantes.

Pesquisadora: Vocês gostam de escrever?

CM 1: Não!

Crianças: "Sim" (várias vozes), "Não" (várias vozes).

CM 1: Eu não gosto, não!

CF 2: Eu gosto!

Pesquisadora (voltando-se para as crianças que responderam "não"): Por que vocês não gostam de escrever?

CM 3: Porque são preguiçosos! (crianças riem)

CM 4: Porque fica com a mão doendo.

CM 5: Com dor de cabeça.

Pesquisadora (voltando-se para as crianças que responderam "sim"): O que vocês gostam de escrever?

Crianças (respondem de forma simultânea): "Texto", "matemática", "matemática", "escrever texto"!

CF 6: Escrever atividade.

CM 7: Se não escrever, se não escrever, não aprende!

Pesquisadora: Qual foi a coisa mais legal que vocês escreveram esses dias?

Crianças (respondem de forma simultânea): "Texto", "feliz dia dos estudantes", "feliz dia dos pais".

Pesquisadora: Quem estava com o pai nesse dia?

Crianças (em coro): "Eu".

A pesquisadora percebe que algumas crianças ficaram em silêncio, voltando-se para uma delas pergunta: Você estava com o seu pai?

CM 8: Não.

Pesquisadora: Por que não?

CM 8: Ele trabalha em Campina.

CF 9: Nem eu. Porque meu pai mora em Remígio. (Reconsidera o que disse e fala mais alto) "Não, meu pai mora aqui, mas ele não foi me buscar, não."

No contexto da roda de conversa, emergem sentimentos relacionados às experiências pessoais das crianças. Em relação ao nosso objeto de investigação, fica notável que a compreensão das crianças sobre a linguagem escrita está predominantemente vinculada às atividades escolares e às festividades promovidas pela escola. Essa relação, embora positiva por celebrar datas especiais, limita a visão das crianças sobre a importância desse conhecimento para a emancipação humana.

Esse enfoque nas datas comemorativas não é um acaso: as observações iniciadas em junho coincidiram com um período repleto de comemorações, como ensaios para as apresentações juninas, atividades do dia do estudante e do dia dos pais, refletindo uma forte presença de elementos comemorativos na rotina escolar.

Com base nas críticas de Saviani (2021a), reconhecemos a relevância das atividades comemorativas para a cultura escolar e a socialização dos alunos; contudo, é essencial refletir sobre o fato de que tais atividades são, por natureza, extracurriculares. Conforme o autor,

o ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de

transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados. (Saviani, 2021a, p. 15).

Esse cenário aponta para uma priorização de atividades secundárias em detrimento do ensino sistemático, o que pode reduzir o tempo dedicado ao aprendizado formal. Diante disso, consideramos necessário reequilibrar o tempo escolar, destinando maior atenção ao ensino estruturado, especialmente no que se refere ao ensino da linguagem escrita na alfabetização, uma base essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Vigotski (2009, p. 331), complementa essa perspectiva ao afirmar que “a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança”. Destarte, é fundamental que o ensino da escrita ocupe um lugar central nas práticas pedagógicas, particularmente no processo de alfabetização. Assim, o foco recaindo na mediação docente, deve-se promover oportunidades para que as crianças se apropriem do conhecimento sistematizado da escrita, conectando-se às diversas possibilidades de uso social dessa linguagem.

As falas das crianças também revelam que elas percebem as práticas de escrita como uma atividade exaustiva, associada a desconforto físico e mental. Expressões como "fica com a mão doendo" e "com dor de cabeça" destacam o caráter físico da dificuldade, enquanto o relato de que "demora muito" e "passo o ano pra decorar as coisas", conforme a transcrição a seguir, indica uma percepção de monotonia e frustração com o processo.

Pesquisadora: Na escola existe alguma atividade que vocês gostam?

Crianças (em coro): “Sim!”

CM 1: Matemática.

CF 2: Não! (negando a resposta do colega). Pintura, pintura!

Pesquisadora: Pintura é atividade de escrever?

Crianças (respondendo ao mesmo tempo): [algumas] "Sim", [outras] "Não".

Pesquisadora (voltando-se para as crianças que responderam "não"):

Por que não?

CM 1: Porque a gente tem que pintar em vez de escrever. Escrever é com lápis comum e pintar é com lápis de pintar.

Pesquisadora: E quem é que não gosta de escrever na escola?

CF 2: Eu. (riso sem graça)

Pesquisadora: Por que você não gosta de escrever na escola?

CF 2: Porque demora muito.

CM 3: E eu também. Eu passo o ano pra decorar as coisas e eu só fico "olhando pro mundo". Fico olhando para o mundo e fico pensando "na morte da bezerra".

Pesquisadora (voltando-se para a CM5): O que é que você mais gosta de escrever na escola?

CM 3: Fazer texto e aprender.

CM 4: Mais que eu gosto de escrever na escola é letra cursiva.

Pesquisadora: Letra cursiva? Você sabe escrever letra cursiva?

CM 4: Não.

Pesquisadora: Mas você gostaria de aprender?

CM 4: Sim!

Pesquisadora: Por que você gostaria de aprender?

CM 4: Pra quando crescer ir lá pro MACA (referindo-se a uma escola municipal de ensino fundamental II).

Pesquisadora: Quando é que a gente precisa usar a letra cursiva?

CM 1: Tipo no dia que for fazer algum nome nosso de outras pessoas.

Essa resistência parece estar ligada à forma como a escrita é abordada em suas rotinas escolares, o que exige uma reflexão sobre como torná-la mais significativa e motivadora. Ao integrar contextos lúdicos, criativos e próximos do universo infantil, é possível transformar essa percepção negativa em uma experiência mais envolvente e estimulante, promovendo, assim, uma relação mais positiva com a aprendizagem da escrita.

Esse diálogo também evidencia a presença da "síncrese" no entendimento das crianças sobre o uso das variações gráficas das letras. De acordo Saviani (2021b), a síncrese é o estágio inicial do processo de conhecimento, caracterizado por uma compreensão confusa e pouco diferenciada dos conceitos. No caso de CM 4, a criança expressa gostar da letra cursiva e manifesta desejo de aprendê-la, associando-a de forma nebulosa a uma necessidade futura, relacionada ao ensino fundamental II (MACA). Porém, ao mesmo tempo, admite não saber escrever nesse formato, revelando uma compreensão sincrética: sabe que a letra cursiva existe e a associa a um contexto escolar formal e mais avançado, mas não possui clareza sobre sua função e aplicação.

Os momentos de discussão se configuram, então, como uma oportunidade pedagógica para auxiliar a criança a avançar do nível de síncrese para o de síntese, nível em que há uma compreensão mais integrada e elaborada do conhecimento. A fala de CM1 sobre o uso da letra cursiva para assinar o próprio nome ou o de outras pessoas é outro indício da síncrese, uma vez que há um entendimento parcial de seu uso social, mas sem domínio pleno dos contextos e significados envolvidos.

Na perspectiva de Saviani (2021b), a mediação pedagógica é fundamental para transformar a compreensão sincrética em uma síntese, ou seja, em um conhecimento mais organizado e coerente. Por meio de diálogos como esse, o educador pode promover questionamentos e reflexões que incentivem as crianças a relacionarem a letra cursiva com suas funções práticas e significados no cotidiano. Assim, ao invés de manter uma visão fragmentada, o aluno pode construir uma síntese mais aprofundada sobre o papel da escrita cursiva, compreendendo sua importância e aplicabilidade social.

Pesquisadora: Quais materiais vocês têm em casa para escrever?

Crianças (em coro): "Lápis", "borracha", "lápis de tinta", "folha", "apontador", "caderno". Pesquisadora: Quem usa o celular para escrever?

CF 1: Para mandar mensagem.

CM 2: Pode tirar foto do texto do quadro e levar pra casa.

CF 3: Pode escrever um texto pra namorada. Pode para trabalhar, o celular, o computador também, eu uso a calculadora para fazer a matemática, no celular. Pra fazer um mais um, dois mais dois.

CM 4: Eu uso o celular para ficar pesquisando uns negócios que é difícil.

Pesquisadora: Como é que as pessoas ajudam vocês a fazer a tarefa de casa?

Criança 6: Tipo, quando a gente erra, eles falam: "Ah, tem que apagar. Ah, isso. Ah, que aquilo."

CF 1: Minha mãe ajuda.

Pesquisadora: Como é que ela ajuda?

CF 1: Ela bota um caderno e ela vai escrevendo e eu vou escrevendo, pra botar no coisa.

Pesquisadora: Vocês já viram alguém escrevendo em casa?

Crianças (ao mesmo tempo): (alguns) "Não!", (outros) "Sim!"

Pesquisadora (voltando-se para uma das crianças que respondeu "sim".): Quem já escreveu em casa?

CM 5: Eu.

Pesquisadora: Você mesmo? Além de você, outra pessoa escreveu?

CM 5 (colocando a mão na boca, pensa um pouco, mas não responde).

CM 6: Minha irmã, quando ela falta, ela pede para os professores mandarem a foto da tarefa aí ela faz com o amigo dela. Ela chama e faz com o amigo dela.

CM 3: Minha prima que mora com minha avó. Quando vem atividade pra casa ela escreve português, matemática.

Uma informação relevante é que apenas quatro crianças mencionaram que familiares utilizam a escrita em casa, o que aponta para um cenário em que o contato com essa linguagem no ambiente doméstico é limitado. Essa ausência de referência pode ser um indicativo de por que essas crianças apresentam um conhecimento

precário sobre a grafia das letras e enfrentam dificuldades no desenvolvimento da escrita.

A aprendizagem desse conhecimento não ocorre de forma isolada; ela é influenciada tanto pelas ações pedagógicas quanto pelas condições objetivas de vida das crianças. O ambiente escolar, ainda que desempenhe um papel central, não consegue, sozinho, suprir lacunas deixadas pela falta de estímulos em casa. Quando a escrita não é valorizada ou utilizada de maneira significativa no contexto familiar, as crianças têm menos oportunidades de perceber sua importância prática e simbólica.

Essa limitação contribui para a resistência às práticas de escrita, que são vistas apenas como obrigações escolares desconectadas de suas realidades cotidianas. Além disso, as condições socioeconômicas e culturais das famílias também desempenham um papel crucial nesse processo. A falta de acesso a livros, materiais de escrita ou até mesmo um espaço adequado para estudar pode dificultar o engajamento das crianças com a alfabetização.

Durante as conversas, o uso social da escrita no contexto do uso do celular, por exemplo, demonstra um reconhecimento inicial e limitado da escrita fora do ambiente escolar. De maneira geral, porém, a compreensão das crianças sobre a função da escrita permanece sincrética, restrita ao contexto escolar e às práticas institucionais. Esse quadro evidencia uma lacuna entre o aprendizado da escrita e seu uso social mais amplo, onde os conhecimentos de leitura e escrita são fundamentais para a comunicação, o acesso à informação e a participação ativa na sociedade (Saviani, 2021b).

Essa compreensão restrita sugere a necessidade de intervenções pedagógicas que ampliem o entendimento das crianças sobre a função social da escrita, possibilitando que elas se apropriem dessas capacidades de maneira crítica e significativa para além do contexto escolar.

Pesquisadora: Vocês conhecem algum jogo ou brincadeira que ajuda a escrever?

Crianças (em coro): “Sim!”

Pesquisadora: Qual?

Crianças (simultaneamente): “Amarelinha”, “jogo da velha”.

Pesquisadora: Quem já viu o jogo da força?

CF 2: Eu.

Pesquisadora: Como é o jogo da força?

CM 7: Eu sei, é assim, ó. Tem que adivinhar a letra e escrever, se não perde.

Pesquisadora: Quem já fez palavras cruzadas?

CM 8: Eu.
 Pesquisadora: Já fez onde?
 CM 8: Na classe.

Pelas falas das crianças, podemos inferir que elas não têm vivências com jogos didáticos que favoreçam diretamente o ensino da escrita. Quando questionadas sobre jogos ou brincadeiras que ajudam a escrever, elas mencionaram "amarelinha" e "jogo da velha". Embora essas atividades possam ter benefícios cognitivos e motores, elas não são especificamente projetadas para o desenvolvimento da escrita. Isso sugere que as crianças não estão familiarizadas com jogos didáticos mais direcionados, ou atividades de escrita criativa, que poderiam contribuir de forma mais direta para o aprendizado da escrita.

Os jogos e brincadeiras são ferramentas poderosas para a aprendizagem infantil, especialmente no desenvolvimento da escrita. A interação lúdica não só torna o processo de aprendizagem mais agradável, mas também facilita a assimilação de conceitos complexos de forma natural e envolvente. Portanto, a utilização de jogos adequados é essencial para promover a aprendizagem da escrita, pois eles oferecem um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, onde as crianças podem explorar, experimentar e aprender de forma ativa e prazerosa.

Segundo Vigotski (2008), através das brincadeiras, as crianças experimentam tanto a liberdade de satisfazer seus desejos imediatos quanto o exercício de controle e disciplina ao se submeterem a normas e restrições que a atividade lúdica exige. Esse processo lhes permite desenvolver capacidades importantes, inclusive aquelas voltadas ao domínio da escrita e outras práticas gráficas.

Pesquisadora: Você gosta de escrever?
 CM 13: (A criança fez um sinal afirmativo com a cabeça.)
 Pesquisadora: Você sabe escrever? (novamente a criança faz um sinal afirmativo com a cabeça).
 Pesquisadora: Você gosta de escrever o quê?
 CM 13: O texto, mas demoro pra acompanhar e as mãos doem.
 Pesquisadora: E o seu nome, você já consegue escrever completo?
 CM 13: (A criança confirma acenando com a cabeça)
 Pesquisadora: Usando letra cursiva?
 CM 13: (confirma que sim, acenando a cabeça)
 Pesquisadora: É? Deixa eu ver. Você assinou aqui na minha folha com a letra cursiva?
 CM 13: (A criança fez um sinal negativo com a cabeça.)
 Pesquisadora: Não?! Por que não? (a criança rir) Pela assinatura e pela análise dos resultados da sondagem, a pesquisadora sabia que a criança ainda não dominava a escrita cursiva.

Pesquisadora: Gosta de escrever com letra cursiva ou prefere de fôrma¹⁵?

CM 13: De fôrma.

Pesquisadora: Por quê?

CM 13: Mais fácil.

A conversa entre a pesquisadora e a criança ilustra como a preferência e a familiaridade com a letra de imprensa maiúscula refletem o impacto de práticas pedagógicas que priorizam a facilidade de identificação das letras em detrimento da diversidade gráfica. O trecho em que CM 13 expressa uma preferência pela escrita "de fôrma" por ser "mais fácil" evidencia a importância da introdução sistemática de diferentes grafias logo nas fases iniciais da alfabetização. Esse ensino ampliado permite que a criança vá além da "facilidade" inicial e se aproprie da versatilidade da escrita, desenvolvendo, assim, uma base mais robusta para uma leitura e escrita autônomas e eficazes.

A literatura, como no exemplo do Pró-Letramento (Brasil, 2008, p. 30), sugere que “quando buscar desenvolver a capacidade de leitura autônoma dos alunos, será mais adequado que o professor ou a professora trabalhe com textos escritos em letras de fôrma maiúsculas, cuja identificação é mais fácil para as crianças”. No entanto, limitar-se a essa grafia pode restringir o desenvolvimento integral das capacidades de escrita.

Ao propor um trabalho que contemple a exposição às diversas grafias — incluindo letras minúsculas e cursivas — os alfabetizadores possibilitam que os alunos avancem e se sintam confortáveis com a transição entre diferentes tipos de letras. Portanto, a interação analisada no diálogo aponta para a necessidade de uma abordagem didática que, ao respeitar o processo de alfabetização, ofereça experiências de escrita que preparem os estudantes para os variados contextos de leitura e escrita na vida social e acadêmica.

Práticas de alfabetização que desconsideram os aspectos psicomotores e grafomotores, negligenciando o impacto desses fatores no processo inicial de aprendizagem, podem comprometer o desenvolvimento integral da escrita e leitura. A

¹⁵ De acordo com Silveira (2019), as nomenclaturas encontradas em manuais pedagógicos para denominar as formas de escrita contínua ou ligadas incluem termos como manuscrita, cursiva, de mão, inglesa ou americana, bastardinho e portuguesa. Já para designar as formas de escrita separadas, os termos comuns são: fôrma, imprensa, imprensa minúscula, impressa, tipográfica, inglesa e imprensa simplificada. Neste trabalho, optamos por adotar as denominações “imprensa” e “cursiva”, acompanhadas das classificações “maiúscula” e “minúscula”, com o objetivo de simplificar a terminologia e facilitar a compreensão dos tipos de letra utilizados no processo de alfabetização.

ausência de atenção às circunstâncias objetivas da vida dos alunos nesse processo e aos instrumentos e recursos essenciais para essa etapa da escolarização prejudica especialmente crianças em condições socioeconômicas desfavoráveis.

O fato de que algumas crianças têm seu primeiro contato significativo com livros, revistas e outros materiais impressos apenas ao ingressarem na escola exige uma atenção especial, uma vez que essas práticas podem acentuar as desigualdades no acesso aos conhecimentos fundamentais, indispensáveis para uma alfabetização plena e emancipadora.

Dando continuidade aos procedimentos metodológicos da investigação, o segundo momento desta etapa envolveu a sistematização de ações didáticas, cada uma dessas ações abordou temáticas específicas. Esse momento configurou-se em cinco encontros, direcionados ao desenvolvimento da escrita cursiva e à compreensão de sua função em contextos sociais.

5.2.2 A sistematização das ações didáticas

A análise das ações didáticas baseou-se em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, compreendida como uma construção coletiva da sociedade e uma expressão essencial da condição humana. Franco (2021) enfatiza que a linguagem é uma representação da realidade social, que se molda e se reconfigura constantemente ao longo dos processos históricos. Nesse sentido, a linguagem não apenas reflete o pensamento, mas também participa ativamente de sua formação, sendo mediadora entre o sujeito e o mundo. Essa perspectiva possibilita compreender que, ao longo de intervenções educativas, a linguagem mobiliza tanto o pensamento crítico quanto a capacidade de ação, permitindo que as interações sociais e os contextos históricos específicos influenciam a construção de significados.

Desse modo, o uso da linguagem em contextos educacionais adquire um caráter dinâmico, pois é através dela que os alunos interpretam, produzem e ressignificam suas vivências. A prática educativa, ao se fundamentar nesse pressuposto, pode promover uma aprendizagem mais significativa, pois considera a linguagem como um meio de interações que reflete e contribui para o desenvolvimento do sujeito, ou seja, emancipação humana. Assim, alinha-se a uma visão de ensino que valoriza a formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade.

Destarte, as ações didáticas referem-se à organização e estruturação do processo de ensino de forma a promover uma compreensão crítica dos conteúdos. Essa abordagem, sob perspectiva do materialismo histórico e dialético, busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver a consciência crítica dos alunos sobre a realidade social e histórica em que estão inseridos. Na prática pedagógica, isso implicou em um ensino planejado e realizado de maneira a conectar os conteúdos escolares (saber filosófico) com a vida cotidiana dos estudantes (senso comum), incentivando a análise crítica e a transformação social (Saviani, 2013).

Os elementos que estruturaram as ações didáticas incluíram a finalidade pedagógica (objetivos), a seleção e organização dos objetos de ensino¹⁶ (conteúdo) e os procedimentos didáticos (forma). Esses aspectos foram avaliados continuamente, com base na ideia de catarse, compreendida como os "saltos qualitativos" no desenvolvimento dos alunos. Essa abordagem reflete "o conceito de educação como mediação da prática social global" (Marsiglia, Martins, Lavoura, 2019, p. 13), que deve ser tomada como ponto de partida e de chegada, permeando os momentos de problematização, instrumentalização e catarse.

A avaliação contínua¹⁷ permitiu observar como a articulação entre conteúdo e forma impactou o entendimento e a apropriação crítica dos conteúdos pelos alunos, promovendo um processo de aprendizagem significativo e socialmente engajado. A compreensão dos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos é essencial para uma aprendizagem eficaz.

Neste sentido, identificar o "limiar inferior da aprendizagem" envolve reconhecer o que os alunos já dominam e conseguem realizar sozinhos. Contudo, é igualmente importante considerar o "limiar superior da aprendizagem", que se refere às capacidades que os alunos ainda não são capazes de executar sozinhos, mas que podem desenvolver com o suporte adequado, ou seja, com mediação (Vigotski, 2009, p. 333). Esse olhar permite que o educador avalie os processos de desenvolvimento emergentes, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. Assim, o

¹⁶ De acordo com Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), objeto(s) de ensino são conhecimentos produzidos pelo homem, organizados de forma sistemática e transformados em saberes que serão transmitidos pela escola.

¹⁷ Nossa compreensão sobre a avaliação contínua parte da lógica dialética, essa concepção orienta a análise da prática social inicial e final, percorrendo momentos de problematização, instrumentalização e catarse. Esses momentos se articulam ao objetivo de transmitir o conhecimento, promovendo a transição do concreto para o concreto pensado (Saviani, 2021b).

ensino se torna dinâmico e orientado para a aprendizagem e a evolução contínua dos alunos, respeitando e impulsionando suas capacidades atuais e futuras.

A dinâmica dos procedimentos didáticos seguiu a seguinte estrutura: acolhida, roda de conversa, estudo temático, discutindo a questão: o que aprendemos hoje?”, hora da diversão. O material utilizado nessa última etapa dos procedimentos didáticos, foi organizado em uma coletânea de jogos intitulada “Caderno pedagógico - Jogos didáticos para ensinar as diversas grafias do alfabeto” (Apêndice D). Esse recurso didático-pedagógico foi desenvolvido para aprimorar as práticas iniciais de ensino da linguagem escrita, com o objetivo de estimular o reconhecimento das letras e suas variações gráficas — maiúsculas, minúsculas, cursivas e de imprensa (Gonçalves e Gonçalves, 2024).

A acolhida sempre incluía o jogo "Quem Assina Agora?", cujo objetivo era contextualizar o uso social da escrita cursiva, incentivando os alunos a praticarem a assinatura de seus nomes na lista de presença. No jogo, sorteia-se um número e a turma deve identificar, no cartaz, quem é o aluno correspondente. Cada um assina a lista de presença de acordo com a ordem do sorteio, tornando o momento da chamada mais dinâmico e divertido.

A roda de conversa, era conduzida por perguntas-guia¹⁸, utilizadas como recurso didático para compreender e analisar os conhecimentos iniciais das crianças sobre o objeto de estudo, bem como, para guiar os encaminhamentos didáticos futuros. Contudo, o uso de perguntas no ambiente educativo pode ser visto “como um entre inúmeros procedimentos de ensino, uma técnica por meio da qual se propõe um diálogo com os alunos acerca daquilo que o professor já selecionou como conteúdo a ser ensinado” (Galvão, Martins e Lavoura, 2019, p. 132-133).

É importante ressaltar que, conforme apontam os autores, as questões impostas aos alunos não correspondem a problematização, no sentido metodológico da perspectiva histórico-crítica. São parte de uma metodologia mais ampla e articulada, em que o diálogo constante se torna o caminho para aprofundar o conteúdo e promover uma aprendizagem significativa. Neste sentido, a roda de conversa, aliada às perguntas-guia, permite que o professor não só compreenda o que as crianças já

¹⁸ De acordo com Leontiev (2019), a pergunta-guia é uma ferramenta fundamental na Teoria da Atividade, pois orienta a investigação e a compreensão das atividades humanas. Ela ajuda a identificar os motivos e objetivos que direcionam essas atividades, permitindo explorar as relações entre o sujeito, o objeto e os meios de mediação, o que facilita uma análise mais profunda do desenvolvimento psicológico e social.

sabem sobre o objeto de estudo (senso comum), mas também direcionam as futuras práticas pedagógicas de maneira mais eficaz e contextualizada, possibilitando os alunos avançarem para uma consciência filosófica (Saviani, 2013).

Após essa interação inicial, era conduzido um estudo temático, que se desdobrava a partir da leitura do livro “Escrita uma grande invenção¹⁹” (Costa, 2012) e de práticas que integravam o uso da escrita em contextos sociais. Essas atividades não só aprofundaram os conteúdos abordados, como também desafiaram os alunos a avançarem em seus conhecimentos de maneira dinâmica.

Posterior ao estudo temático, realizava-se o momento “Discutindo a questão: O que aprendemos hoje?”, na oportunidade as produções eram socializadas e os estudantes discutiam sobre os principais pontos abordados na aula. Nessa sessão, era feito um resumo dos conteúdos estudados, promovendo uma troca de ideias e aprofundamento do conhecimento adquirido.

Os procedimentos de ensino eram finalizados com a "Hora da Diversão", neste momento usava-se os jogos didáticos, que serviam de subsídios teórico-metodológicos no processo de ensino-aprendizagem das diversas grafias do alfabeto. Essa abordagem não só contribuiu para a familiarização com a escrita alfabética, mas também favoreceu o desenvolvimento de capacidades psicomotoras e grafomotoras, essenciais para o desenvolvimento da escrita.

Apesar da reconhecida importância dos jogos digitais como inovação tecnológica no ambiente escolar, a exemplo dos estudos de Costa (2021) e Prado (2019), nesta intervenção optamos por adaptar jogos tradicionais, que promovem o desenvolvimento de capacidades manuais, como o "bafo", dominó e cartas. Esses recursos foram escolhidos, não apenas por contribuírem para o aprimoramento das capacidades visomotoras, mas também devido às limitações de acesso à tecnologia.

Reconhecemos que a desigualdade no acesso à conexão de qualidade ainda é uma realidade no país, o que justifica nossa atenção aos instrumentos e materiais acessíveis no contexto da alfabetização. O uso desses recursos manuais é particularmente relevante para crianças em condições sociais mais vulneráveis, que têm menor contato com dispositivos e tecnologias fora da escola, e que dependem de uma alfabetização inclusiva e adaptada às suas realidades.

¹⁹ A obra *Escrita: uma grande invenção*, destaca-se como uma contribuição significativa para o Ensino Fundamental, especialmente no contexto do 2º ano. Com suas 24 páginas, aborda temas fundamentais relacionados à linguagem escrita.

As abordagens dos procedimentos didáticos, ao serem integradas, não apenas enriquecem a troca de ideias, mas também promovem uma compreensão mais profunda dos objetos de ensino.

AÇÃO DIDÁTICA 01 (07 de agosto de 2024) - A história da invenção da escrita

TEMPO ESTIMADO: 120 minutos

OBJETIVOS

- Entender a ideia de que a escrita não existiu desde sempre, explorando o contexto histórico em que ela foi inventada;
- Ler e explorar o livro *Escrita: uma grande invenção* (Costa, 2012) para compreender as informações apresentadas sobre a história da escrita;
- Estabelecer conexões entre a invenção da escrita e a forma como as sociedades se organizam atualmente.
- Aprimorar a capacidade de escrever o próprio nome de forma clara e legível utilizando diferentes estilos de letra

OBJETOS DE ENSINO

- Origens da escrita;
- Contexto cultural e social;
- Escrita do nome usando a letra cursiva;

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Jogo Quem assina agora?
- Cartaz com os nomes dos alunos numerados em ordem alfabética;
- Livro *Escrita: uma grande invenção* (Costa, 2012);
- Jogo Lince de palavras - Animais.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Iniciamos nossas atividades acolhendo os alunos, explicando o tema do encontro e destacando sua importância tanto para o aprendizado individual quanto para o projeto em desenvolvimento. Em seguida, criamos um espaço para que cada aluno compartilhe suas expectativas em relação ao projeto, visando promover um

ambiente cooperativo e adaptar nossas estratégias de ensino às necessidades de aprendizagens do grupo.

Nossa primeira atividade foi o jogo "Quem Assina Agora?", uma dinâmica leve e interativa, que estimula a interação entre os participantes. Essa prática voltou-se para a importância da escrita cursiva, especialmente no que tange à assinatura do nome próprio. A capacidade de assinar em letra cursiva tem um papel social importante, pois simboliza autonomia e autenticidade, sendo amplamente utilizada em documentos e interações formais ao longo da vida.

Imagem 5 - Estratégia didática utilizando o jogo “Quem Assina Agora?”



Fonte: Gonçalves (2024)

Desenvolver esse conhecimento desde a infância não apenas facilita a prática da escrita, como também reforça a autonomia e a participação ativa da criança em diferentes contextos sociais. Durante a roda de conversa, continuamos explorando a importância do nome, abordando questões de identidade pessoal e o significado dos nomes, esse momento favoreceu maior interação entre as crianças e a socialização de experiências pessoais.

No estudo temático, contextualizamos a história da escrita a partir do livro "Escrita: Uma Grande Invenção" (Costa, 2012). Iniciamos com a análise do título e da capa, refletindo sobre o conteúdo com base nas observações dos alunos e nos conhecimentos iniciais sobre a escrita. Destacamos a autora e o ilustrador, explicando a contribuição de cada um. A leitura colaborativa²⁰, pausando em momentos

²⁰ De acordo com De Figueiredo e Do Rosário Sabota (2002), a leitura colaborativa é uma prática que vai além da decodificação do texto, envolvendo a exploração de significados em um ambiente de diálogo e cooperação. Os alunos têm a oportunidade de testar hipóteses, resolver tarefas e desenvolver capacidades linguísticas com apoio mútuo. O professor atua como mediador, facilitando a interação e garantindo a participação ativa de todos.

estratégicos para discussões, ajudou a aprofundar a compreensão do texto, permitindo a exploração coletiva de seus significados.

Pesquisadora: No tempo da pré-história, eles usavam os desenhos em pedras, em cavernas. E o nome dessas pinturas...

CF 1: Rupestre!

Pesquisadora: Era como?

Crianças: Pintura rupestre!

Pesquisadora: Olha só, igual a este livro aqui, ó.

CM 2: Antigamente, os índios faziam desenho lá na Pedra do Caboclo²¹, que era um negócio vermelho que eles usavam para fazer.

Pesquisadora: Parece com este aqui do livro? Observa!

CM 2: Sim!

Pesquisadora: Como era a tinta que eles faziam?

CM 3: Eles usavam água e flores coloridas para escrever pegando a tinta das flores.

Pesquisadora: Será que funciona a tinta das flores?

CM 4: Funciona. Porque, as plantas são feitas de umas cores que Deus criou. Se tiver com mel, deixe quieto, porque é a abelha que está tirando.

CM 2: Eles pegavam “cauvão”.

Pesquisadora: O carvão também era usado para escrever? Mais alguém...

CM 4: Com frutas. Eles esmagavam a fruta e desenhavam. Como não tinha folha, eles usavam as “predas” para escrever.

No diálogo sobre como os povos pré-históricos faziam tinta, observa-se que as crianças combinam conhecimentos empíricos com crenças culturais, como a ideia de que as plantas têm cores criadas por Deus. Esse sincretismo, que mistura elementos de diferentes origens, reflete uma educação assistemática, onde o conhecimento é baseado no senso comum e em experiências cotidianas.

De acordo com Saviani (2021b), a educação escolar tem o papel de permitir que as crianças avancem desses conhecimentos sincréticos para uma compreensão mais sistematizada e crítica (conhecimento sintético). Ao proporcionar um ambiente onde elas possam questionar e refletir sobre suas observações e crenças, a escola ajuda a desenvolver uma consciência filosófica. Isso é necessário para que as crianças possam entender de forma mais profunda e crítica os fenômenos ao seu redor, transformando suas percepções iniciais em um conhecimento mais estruturado.

²¹ A Pedra do Caboclo é um sítio arqueológico localizado na comunidade Riacho dos Negros, a cerca de 4 km a sudeste da sede do município de Algodão de Jandaíra, Paraíba. Este imenso bloco rochoso, com aproximadamente 80 metros de comprimento, possui uma concavidade ou gruta que se estende por cerca de 20 metros, com 12 metros de altura e uma profundidade média de 11 metros. A Pedra do Caboclo é um importante vestígio cultural dos povos nativos da região, resultantes da miscigenação entre índios e brancos, conhecidos como caboclos. (Alves *et al.*, 2023).

Assim, a transição de uma educação assistemática para uma sistematizada é fundamental para o desenvolvimento de uma ação pedagógica coerente e eficaz. Como argumenta Saviani (2013), essa passagem é indispensável para formar indivíduos críticos e conscientes, capazes de transformar a sociedade em que vivem. “Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz” (Saviani, 2013, p. 63).

Nessa perspectiva, um ensino guiado pelo senso comum, tende a ser fragmentado e baseado em experiências imediatas. Embora possa ser rico em sabedoria prática, carece de uma estrutura teórica que permita uma compreensão mais profunda e crítica dos fenômenos educacionais. Essa forma de educação pode limitar a capacidade dos educandos de questionar, refletir e transformar a realidade em que vivem. Por outro lado, a educação sistematizada, alçada ao nível da consciência filosófica, promove uma abordagem mais crítica e reflexiva. Ao incorporar princípios filosóficos, essa educação não apenas transmite conhecimentos, mas também desenvolve a capacidade de pensar criticamente, questionar pressupostos e entender as complexidades do mundo. Isso é essencial para formar indivíduos capazes de agir de maneira consciente e transformadora na sociedade.

Dessa forma, uma educação sistematizada permite que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas fundamentadas em teorias sólidas, promovendo um ensino mais intencional e direcionado. Além disso, ela capacita os alunos a se tornarem agentes ativos em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo capacidades de pensamento crítico e autonomia intelectual.

Durante a sessão Discutindo a questão: "O que aprendemos hoje?", refletimos sobre o conteúdo lido, abordando aspectos do personagem principal e explorando o impacto da escrita. Ao final, discutimos como a escrita transformou a sociedade e imaginamos como seria viver sem ela, estimulando uma reflexão crítica sobre sua relevância.

A "Hora da Diversão" foi composta pelo jogo "Lince de Palavras - Animais" nível I, isto é, palavras escritas em formato imprensa maiúsculas. Os alunos foram organizados em trios e desafiados a identificar palavras associando às figuras de animais e registrar usando letra cursiva.

Imagem 6 - Estratégia didática utilizando o jogo "Lince de palavras - Animais".



Fonte: Gonçalves (2024)

Essa atividade promoveu uma experiência lúdica, ao mesmo tempo em que reforçou o aprendizado da escrita cursiva e a diferenciação das letras imprensa e cursiva.

CM 1: Professora, esse nome embaixo é foca, não é?

Pesquisadora: Isso. Lembrando que agora vocês vão tentar usar...

CM 1 (interrompendo a pesquisadora): Eu sei a letra cursiva.

(mesmo sabendo que era para escrever usando a letra cursiva a criança escreveu usando a letra imprensa maiúscula).

CM 2: É assim, foca, não é, professora?

(Para desenvolver suas potencialidades, a pesquisadora a desafiou a escrever a palavra usando letra cursiva.)

O jogo "Lince de Palavras – Animais" pode ser facilmente adaptado para outros campos semânticos, conforme a proposta de ensino-aprendizagem. Neste caso, escolhemos o campo semântico dos animais, em consonância com a abordagem do livro *Escrita: Uma Grande Invenção* (Costa, 2012, p. 8), que destaca o uso do desenho como forma de comunicação pelos povos pré-históricos, com imagens de animais nas paredes das cavernas. Com isso, o jogo explora tanto animais típicos de nossa região quanto outros, menos familiares, ampliando o repertório de conhecimento das crianças.

Sobre esse ponto, Martins e Marsiglia (2015, p. 54) argumentam que "trabalhar com foco nos substantivos concretos e nas atividades de produção não significa que estejamos defendendo ações voltadas ao cotidiano". As autoras enfatizam que é possível explorar uma vasta gama de substantivos concretos, relacionando-os a diferentes áreas do conhecimento, sem limitar as ações pedagógicas ao universo já

familiar da criança. Dessa forma, o jogo não só introduz novos vocábulos e contextos, mas também conecta o aprendizado a campos mais amplos de conhecimento, promovendo um ensino mais abrangente e significativo.

Ao explorar elementos desconhecidos, as crianças desenvolvem capacidades de abstração, comparação e raciocínio crítico, mesmo sem vivências diretas. Essas atividades estimulam a curiosidade, incentivam a descoberta de novos temas. Além disso, ao apresentar conteúdo fora do contexto local, a escola prepara as crianças para entender a diversidade cultural e a importância de diferentes realidades, desenvolvendo uma visão mais ampla e conectada ao contexto global.

Finalizamos o encontro destacando a importância da participação ativa no projeto, e da dedicação para superar os desafios e avançar na aprendizagem. A avaliação será conduzida por meio da observação do desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas, também utilizamos as listas de presença como um dos instrumentos avaliativos. As atividades realizadas durante as ações didáticas foram projetadas para combinar aprendizado e diversão, garantindo que as crianças pratiquem a escrita cursiva de maneira interativa e motivadora, com estratégias ajustadas ao nível de conhecimento de cada participante.

AÇÃO DIDÁTICA 02 (09 de agosto de 2024) - A evolução dos sistemas de escrita

TEMPO ESTIMADO: 120 minutos

OBJETIVOS

- Desenvolver capacidades motoras finas ao escrever usando a letra cursiva;
- Incentivar o desenvolvimento da capacidade de assinar o próprio nome.
- Compreender a evolução dos sistemas de escrita, das pinturas rupestres aos alfabetos modernos;
- Fazer uma releitura de pinturas rupestres, interpretando e expressando o que elas podem representar;
- Conhecer e diferenciar letras nos formatos de escrita, imprensa e cursiva, relacionando-as adequadamente.

OBJETOS DE ESTUDO

- Assinatura do nome;

- Evolução da escrita;
- Criatividade e expressão;
- Letra impressa e letra cursiva.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Crachás com os nomes dos alunos em letra cursiva;
- Livro Escrita: Uma Grande Invenção (Costa, 2012);
- Recursos visuais (imagens de pinturas rupestres, ilustrações de antigos materiais de escrita);
- Tecido de algodão cru e marcadores têxteis;
- Jogo de cartas “Letras do Alfabeto”

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Iniciamos a aula cumprimentando calorosamente as crianças para criar um ambiente positivo e acolhedor. Em seguida, propusemos o jogo "Quem assina agora?". Para as crianças que ainda não sabiam escrever seus nomes ou tinham dificuldade em utilizar a letra cursiva, oferecemos crachás com o nome escrito e apoio no processo de assinatura. As crianças foram desafiadas a procurar seus crachás. Essa estratégia fomentou o reconhecimento do próprio nome, um elemento fundamental no processo inicial de alfabetização, além de incentivar o desenvolvimento da capacidade de assinar o próprio nome em letra cursiva, uma aprendizagem de grande relevância no contexto social (Freire, 1984).

Pesquisadora: (Falando o nome de uma criança) E aí, você encontrou o seu crachá?

CF 1: Acho que é esse.

Pesquisadora: Por que você acha que é esse nome?

CF 1: Porque tem minhas duas letras.

Pesquisadora: Quais são as letras que tem no seu nome?

CF 1: "L" e "a" ...

CM 2: Mas pode ser o nome da outra... (diz o nome de outra colega que tem o mesmo nome da criança CF 1).

Pesquisadora: Olha o que o seu colega falou.

CM 2: Pode ser a outra (fala novamente o nome da colega que tem o mesmo nome da criança CF 1)?

Pesquisadora: Como a gente vai fazer para descobrir se é você ou a sua outra amiga?

CM 2: Teu nome é qual?

CF 1: (Fala o nome completo).

CM 2: Pois não é não, aí tem o nome (fala o nome e sobrenome que tem no crachá).

Pesquisadora: Seu nome tem Ferreira, tem algum F?

CF 1: Não.

Pesquisadora: Você vai procurar outro nome que seja igual a esse.

(A criança CF 1 encontra o seu crachá)

Pesquisadora: Aí, garota. Muito bem.

Nesse diálogo, foi possível observar que, além dos recursos disponíveis para que as crianças procurassem e comprassem os nomes dos colegas, ficou clara a importância das interações com seus pares e das perguntas que guiaram o processo de mediação (Vigotski, 2007).

Através dessas atividades, buscou-se desenvolver nos alunos o reconhecimento das letras em formato cursiva, essencial para a automação dos conhecimentos acerca desse tipo de escrita. Nesse sentido, Saviani (2021a, p. 17) destaca que "é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos", evidenciando a importância de praticar até que a escrita se torne automática, permitindo, assim, a expressão criativa. Aproveitamos esse momento para incentivar o desenvolvimento da capacidade de escrever o próprio nome com segurança e confiança.

Durante a roda de conversa, exploramos a evolução dos sistemas de escrita com base na leitura do livro *Escrita: Uma Grande Invenção* (Costa, 2012), refletindo sobre como a escrita surgiu da necessidade humana de comunicação. Iniciamos com as pinturas rupestres, que representam uma das primeiras formas de registro de ideias e acontecimentos, feitas pelos nossos ancestrais como uma maneira de comunicar e preservar suas experiências. Ressaltou-se que esse tipo de comunicação visual foi essencial para o desenvolvimento de símbolos que, ao longo do tempo, evoluíram até os primeiros sistemas de escrita propriamente ditos, demonstrando como a escrita foi uma invenção transformadora na história da humanidade.

No estudo temático, organizamos a turma em duplas para uma releitura de imagens de pinturas rupestres encontradas no município de Algodão de Jandaíra-PB. Cada dupla utilizou tecido de algodão cru e marcadores para recriar essas pinturas, incentivando a expressão pessoal e a criatividade das crianças. Ao final, cada dupla apresentou seu trabalho para a turma, compartilhando suas interpretações sobre o que acreditavam que a imagem original representava e o que o autor do desenho poderia estar comunicando.

Imagem 7 - Atividade de releitura de pinturas rupestres.



Fonte: Gonçalves (2024)

No momento da discussão "O que aprendemos hoje?", promovemos uma reflexão em que as crianças compartilharam suas produções e impressões sobre a atividade. Esse momento foi enriquecedor, pois incentivou a percepção crítica das crianças sobre os povos pré-históricos e suas formas de expressão. Nesse contexto, considerando que as origens do processo de escrita remontam à pré-história (Luria, 2019), as crianças puderam fazer conexões com o presente, entendendo a importância da história e da cultura na formação da sociedade atual.

A "Hora da diversão!" se deu a partir do jogo de cartas "Letras do Alfabeto", no qual as crianças formaram pequenos grupos e praticaram a identificação e associação entre as letras em diversos formatos, como maiúsculas e minúsculas, cursiva e imprensa. Essa abordagem dinâmica reforçou o aprendizado de forma interativa, fortalecendo o conhecimento sobre as grafias do alfabeto e estimulando a socialização entre os alunos.

Imagem 8 - Estratégia didática utilizando o jogo de cartas "Letras do Alfabeto"



Fonte: Gonçalves (2024)

A avaliação incluiu a análise da participação das crianças durante as discussões e o estudo temático. Avaliamos as releituras das pinturas rupestres considerando a criatividade e a capacidade de interpretação, além de observarmos a assinatura das crianças, focando na legibilidade e no esforço na prática da letra cursiva. O jogo de cartas “Letras do Alfabeto” também foi um instrumento avaliativo, por meio do qual observamos como os alunos relacionavam as diversas grafias do alfabeto, incentivando o desenvolvimento da percepção e da diferenciação entre letras em formato impresso e cursivo.

AÇÃO DIDÁTICA 03 (14 de agosto de 2024) - Práticas de escritas

TEMPO ESTIMADO: 120 minutos

OBJETIVOS

- Analisar as formas das letras, observando como elas evoluíram ao longo do tempo, desde a pré-história até os dias atuais;
- Explorar a relação entre a escrita e o desenvolvimento da civilização, destacando exemplos históricos de como a comunicação escrita contribuiu para o avanço social e cultural;
- Desenvolver a capacidade de observação e dedução, promovendo a comunicação por meio da linguagem escrita;
- Identificar símbolos visuais e elementos escritos em imagens encontradas nas ruas e marcas, compreendendo como comunicam identidades e mensagens, enquanto praticam a grafia fazendo uma releitura dessas imagens por meio do desenho;
- Relacionar as letras imprensa e cursiva em seus formatos maiúsculo e minúsculo.

OBJETOS DE ESTUDO

- Registro histórico;
- Linguagem escrita como objeto cultural;
- Função social da escrita;
- Identidade visual;
- Desenho.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Jogo “Quem assina agora?”;
- Fotografias de contextos sociais que contenham elementos escritos (como lugares, marcas, produtos, etc.) para que os alunos possam reproduzi-las por meio de desenhos.
- Folhas de papel;
- Canetas coloridas;
- Jogo de dominó “Tipos de Letras”

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Iniciamos o encontro fazendo a chamada com o jogo “Quem assina agora?”. Durante essa atividade, os estudantes assinaram a lista de presença. Além de marcar a presença, essa dinâmica foi uma oportunidade para discutirmos como a escrita é uma ferramenta social importante, ajudando-nos a registrar e organizar informações no dia a dia, como no uso das listas.

Durante a roda de conversa, retomamos os conhecimentos dos alunos sobre a evolução da linguagem escrita, tema do encontro anterior. Seleccionamos algumas perguntas para estimular uma reflexão ampla sobre a escrita manual, conectando os conhecimentos adquiridos com as experiências pessoais dos alunos e incentivando uma compreensão mais profunda da evolução dos sistemas de escrita.

Posteriormente, na sessão do estudo temático, apresentamos algumas imagens de contextos sociais contendo elementos escritos. Pedimos aos alunos que compartilhassem as fotografias que trouxeram, mostrando o que encontraram em sua comunidade, especificamente nos contextos com elementos escritos. Colocamos todas essas imagens em um local visível para todos e realizamos uma atividade de observação e dedução.

Nessa prática, as crianças foram incentivadas a falar se conheciam esses símbolos, se já os tinham visto em algum lugar, e, caso não os conhecessem, o que achavam que poderiam representar. Eles também explicaram como chegaram a essas conclusões e quais elementos os levaram a pensar dessa forma. Exploramos a escrita por meio de imagens visuais com as quais os alunos já tinham familiaridade, verificando se conheciam os signos visuais expostos e de onde provinha esse conhecimento.

Pesquisadora: Eu vou colocando aqui algumas imagens...

CF 1 (interrompendo a fala da pesquisadora): A gente tem que adivinhar.

Pesquisadora: Você vai falar o que você conhece.

(Enquanto a pesquisadora expõe as imagens no quadro, as crianças simultaneamente dizem o nome das que conhecem).

Crianças (ao mesmo tempo): Nike, Mcdonald 's, coca-cola.

CM 2: A logo da coca-cola.

CM 3: Mercadinho!

CM 4: Mercadinho?

Crianças: Oficina!

CM 4: Eu já visitei essa oficina aí. Foi onde o pai do meu comprou a moto dele.

Crianças: Arena, arena!

CF 1: Arena TS. Arena vai ser o aniversário da minha mãe.

CM 5: Fica aqui na rua, perto do trabalho do pai dele.

CM 6: Fica perto do ginásio!

CM 7: O correio.

CF 1: "Ingreja".

CM 8: Igreja.

(Após finalizar a exposição das imagens, promove uma roda de conversa sobre o que as crianças conhecem e as que não conhecem ou não têm elementos claros sobre o que se trata, discutindo como chegaram a essas conclusões).

Pesquisadora: Crianças. Clébio variedades, parece o nome de quê?

CM 8: Gentel!

CM 4: Nome de uma pessoa.

CM 9: Nome de uma loja! Variedades.

Pesquisadora: O que significa uma loja de variedades?

CM 1: Quer dizer que tem coisas.

CM 10: É que tem várias coisas.

CM 11: Bijuterias.

Pesquisadora (mostrando o símbolo da Nike): Agora olha esse. Vocês já viram em algum lugar?

CM 1: Nike.

CM 9: Marca de um sapato.

Pesquisadora: Marca de que?

Crianças (falando ao mesmo tempo): Sapato.

CM 5: Camisa de futebol.

CF 1: (Falando o nome de um colega), está com o tênis da Nike.

Pesquisadora: Como é, (diz o nome da aluna)?

CF 1: (Fala o nome do colega), está com o tênis da Nike.

Pesquisadora: Deixa eu ver, (diz o nome do aluno), seu tênis.

CF 1: Aqui o sapato de (diz o nome de outro colega).

Pesquisadora: Tênis da Nike.

CM 6: Professora, Fila também é uma marca, né?

Pesquisadora: A Fila também é uma marca.

CM 6: Eu tenho uma original.

Pesquisadora: Muito bem! Agora isso aqui? (mostrando a imagem da fachada de uma loja de materiais de construção).

CM 4: É uma loja de...

CM 12: É uma loja de construção.

Pesquisadora: E o que é que vende nessa loja de construção?

CM 12: Cimento, madeira, essas coisas de casas.

CM 6: Eles vendem os materiais de construção.

Pesquisadora: Esse aqui? (mostrando a logo de uma empresa que presta serviços assistenciais em vida e no pós vida).

CM 3: Onde que vende caixão.

Pesquisadora: Como é que você sabe que aqui é lugar de vender caixão?

CM 3: Porque toda vez eu passo lá e vejo.

CM 6: Pra quê?

CM 4: Pra “caba” que morrer já tem caixão à venda (risos).

Pesquisadora: Isso aqui. (mostrando a imagem da fachada de uma agência de correios).

CM 4: Correios.

Pesquisadora: Para que servem os correios?

CM 3: Para enviar cartas para quem está longe.

CM 6: Meu pai comprou um boneco lego para me (mostra o brinquedo).

Pesquisadora: Foi esse brinquedo que você trouxe?

CM 6: Foi!

Pesquisadora: Isso veio pelos correios? (A criança confirma que sim) Certo!

CF 1: Professora, minha avó foi para São Paulo e dia oito voltou, a bolsa ficou lá, em São Paulo, e chegou pelo correio.

CM 9: Uma vez minha tia comprou uma bolsa pra eu pela internet, aí...

CF 1 (interrompendo o colega): E chegou pelo correio.

CM 9: Foi. Chegou rapidinho. Chegou depois de uma semana.

Pesquisadora (mostrando a logo do McDonald 's): Agora, isso aqui.

CM 9: É uma loja de lanches.

CF 1: Batatinha frita e hambúrguer.

CM 11: Mcdonalds feliz!

Pesquisadora: Quem já foi no McDonald 's?

CF 1: Eu não, mas já comi batatinha.

CM 4: Professora, no Mcdonalds, também tem aqueles McDonald 's mais avançados, tem aqueles McDonald 's que você não precisa nem pedir pro garçom. É só escrever o nome da coisa que você quer. E também tem o drive thru, pode ir de carro, pegar o seu comer, pedir e sair.

Pesquisadora: Muito bem. Agora, olha esse. (Mostra o logotipo de uma arena local, onde as pessoas realizam eventos sociais e praticam beach tênis).

CM 11: Arena TS!

Pesquisadora: E o que acontece aqui?

CM 6: Jogos.

CM 11: Jogos.

CM 3: Festa.

Pesquisadora: E esse aqui? (Mostrando a imagem da fachada de uma oficina).

CM 11: Oficina. Serve pra levar carro para ajeitar.

CM 3: E moto.

Pesquisadora: Esse aqui? (Mostrando a imagem da fachada de uma mercearia).

CM 3: Mercadinho, onde que vende comidas.

Pesquisadora: Como foi que você descobriu que isso aqui é um mercadinho?

CF 1: Por aqui, ó! (mostrando a ilustração de um carrinho de supermercado).

CM 3: É mercadinho

Pesquisadora: O que é isso?
 CF 1: Porque tem um carrinho aqui.
 CM 3: É um mercadinho.
 Pesquisadora: Certo. O que tem no mercadinho?
 CM 4: Comida!
 CM 3: Comida!
 CM 4: Produto.
 CM 3: Produto.
 CM 4: Fique quieto "homi", deixa eu falar também.
 CM 3: Mas tu já falou.
 Pesquisadora (para um pouco e fica observando as crianças, até se acalmarem): Passada! (crianças riem). Quase terminando. Só falta mais duas.
 Pesquisadora: Agora, olha isso aqui, ó. (Mostra a imagem da fachada de uma lan house).
 CM 11: Vídeo game.
 Pesquisadora: Como é que vocês sabem que isso aqui é videogame?
 CM 6: Porque tem um videogame na frente.
 CF 1: Porque tem a foto.
 Pesquisadora: Tem a foto de que?
 CF 1: Do videogame.
 CM 6: Game over!
 CF 1: Do controle de videogame. Eu e (diz o nome de um colega), já jogamos videogame com Samara (alguma conhecida da aluna) lá em cima.
 Pesquisadora: Crianças, então vejam bem. E aqui, ó? Essa bolsa.
 CM 6: De Louis Vuitton.
 Pesquisadora: Louis Vuitton parece o nome de que?
 CM 4: Som de campainha, ding-dong!
 CF 1: Louis Vuitton parece o nome de uma pessoa.
 Pesquisadora: Parece o nome de uma pessoa?
 CF 1: E tem o Luiz aqui na sala. É porque ele faltou.
 CM 6: É uma marca de bolsas e de sapatos.

Durante a ação didática descrita, as crianças foram incentivadas a compartilhar suas percepções sobre a escrita presente na sociedade, tanto no contexto local quanto em marcas amplamente conhecidas, como McDonald's e Louis Vuitton. Na fala da criança CM 4, por exemplo, observa-se uma certa familiaridade com o funcionamento de restaurantes de grandes redes: "Tem aqueles McDonald's que você não precisa nem pedir pro garçom. É só escrever o nome da coisa que você quer. E também tem o drive-thru, pode ir de carro, pegar o seu comer, pedir e sair." Apesar de a criança nunca ter frequentado um local como esse, conforme informado por seus responsáveis, que mencionaram que ela só frequentou pequenas lanchonetes na cidade onde mora, sem drive thru, por exemplo, seu discurso revela um conhecimento que vai além de suas experiências pessoais diretas.

Luria (2017), aborda como o ser humano é capaz de alcançar conclusões lógicas que não dependem necessariamente de experiências pessoais diretas, mas sim de uma estrutura de pensamento construída por meio de silogismos, que são processos lógicos baseados na experiência histórica, muitas vezes herdados de experiências culturais. O exemplo de “o ouro não enferruja” é uma conclusão lógica que qualquer pessoa pode atingir ao saber que o ouro, como metal, possui propriedades físicas específicas. Esse conhecimento é transmitido por meio de redes lógicas e verbais, as quais permitem que se compreenda tal fato sem nunca ter tocado ou testado o ouro diretamente (Luria, 2017, p.159).

Ao relacionarmos essa ideia com o contexto das crianças e a escrita, podemos observar um paralelo interessante. A criança CM 4, apesar de nunca ter frequentado um restaurante como o McDonald's ou usado um drive-thru, demonstra um conhecimento claro sobre o funcionamento dessas redes. Esse conhecimento não vem de uma experiência prática, mas, provavelmente, de sua exposição a informações compartilhadas pela sociedade, seja por conversas, mídias ou observações de marcas amplamente conhecidas. Assim como no silogismo que leva à conclusão de que o ouro não enferruja, a criança alcança um entendimento sobre o funcionamento dos restaurantes de grandes redes, mesmo sem ter uma vivência direta.

De acordo com Luria (2017), essa capacidade de formar conclusões com base em informações indiretas demonstra o desenvolvimento do pensamento lógico-discursivo da criança, um reflexo da maneira como o ser humano organiza suas ideias e conexões mentais através de códigos culturais e sociais. Esse processo está muito presente nas operações intelectuais cotidianas, principalmente na aprendizagem infantil, onde o conhecimento é construído tanto por vivências quanto por observações e interações com o ambiente ao redor.

Essa concepção destaca que boa parte do pensamento humano é mediada por sistemas lógico-verbais que nos permitem ir além de nossas experiências pessoais, acessando uma rede de conhecimentos compartilhados pela sociedade. Isso se manifesta de maneira clara no desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças ao interagirem com o mundo escrito e suas representações, mesmo que muitas dessas interações sejam indiretas ou abstraídas de sua vivência imediata.

De acordo com Marsiglia (2011a), as experiências das crianças estão frequentemente ancoradas no senso comum, um tipo de conhecimento "em-si".

Contudo, o papel da escola é desenvolver o conhecimento "para-si", mais elaborado e erudito. Outro aspecto considerado pela autora é que “nem sempre encontrará nos interesses imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que por isso não deva criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados” (Marsiglia, 2011a, p. 24).

Continuando os procedimentos didáticos, as crianças se organizaram em pares e selecionaram uma das fotografias apresentadas para reproduzir, destacando atentamente os elementos escritos. Durante a atividade, circulamos entre eles, oferecendo apoio sempre que necessário. Ao final, cada dupla apresentou seu desenho para a turma, e os colegas tentaram identificar qual imagem foi escolhida pelo par.

Imagem 9 - Reprodução de logomarcas.



Fonte: Gonçalves (2024)

Na sessão “Discutindo a questão: O que aprendemos hoje?”, as crianças apresentaram suas produções e compartilharam suas percepções sobre a escrita que identificavam nesses espaços. Realizamos uma breve conversa em grupo sobre a experiência. Essa atividade permitiu que os alunos compartilhassem suas ideias sobre a importância da escrita na sociedade e refletissem seu papel essencial na comunicação.

Explicamos que, assim como as escritas rupestres foram fundamentais para a preservação do conhecimento no passado, nossos registros escritos também serão importantes para o futuro. Discutimos que as imagens que encontramos pelas ruas, assim como as do livro *Escrita: uma grande invenção* (Costa, 2012), são formas de comunicação modernas, mostrando que sempre existiu a necessidade de se comunicar e se expressar por meio de registros escritos. Como vimos com os povos

pré-históricos, mesmo sem a escrita como a conhecemos hoje, eles criavam seus próprios registros para expressar ideias e guardar conhecimento.

Para tornar o momento ainda mais divertido, Na “Hora da Diversão!”, utilizamos o jogo de dominó “Tipos de Letras”, com o propósito de desenvolver a capacidade de diferenciar letras maiúsculas de minúsculas, reforçando o aprendizado deste objeto de conhecimento de forma divertida.

Imagem 10 - Estratégia didática utilizando o jogo de dominó “Tipos de Letras”



Fonte: Gonçalves (2024)

Durante a atividade, a pesquisadora observou que um grupo de alunos, em vez de jogar o dominó, estava envolvido em outra atividade usando as peças. Curiosa com a situação, aproximou-se e perguntou o que estavam fazendo. Um dos alunos explicou que as cartas do dominó lembravam o jogo de “bafo”, um passatempo popular entre crianças, no qual os participantes fazem um movimento rápido com a mão para virar e conquistar as cartas dos oponentes.

Intrigada pela observação e sem conhecer as regras do “bafo”, a pesquisadora pediu que os alunos explicassem como o jogo funcionava. A partir dessa explicação, surgiu a oportunidade de adaptar a dinâmica do bafo tradicional para um contexto educacional, resultando no desenvolvimento de um novo jogo, que foi introduzido na ação didática seguinte.

Essa experiência reforça os estudos de Adriano (2021), que destaca a importância de investigações voltadas à exploração de variados modelos de ensino e à análise das estratégias aplicadas no ensino da linguagem escrita. Ao observarmos

e adaptarmos práticas pedagógicas, como no caso da modificação do jogo de dominó para o jogo de "bafo", notamos como estratégias alternativas podem ser integradas ao contexto educacional, ampliando as formas de engajamento e aprendizado.

Adriano (2021) enfatiza que a utilização de múltiplas abordagens estimula o desenvolvimento das capacidades de escrita, pois possibilita que os alunos vivenciem a aprendizagem de maneira prática e significativa. Ao expandir o repertório de ensino com abordagens lúdicas, a prática pedagógica se alinha mais profundamente aos interesses dos alunos, promovendo um ambiente de ensino adaptável e reflexivo, conforme sugerido pela autora.

Na avaliação, analisamos a capacidade dos alunos de observar detalhes e reconhecer elementos escritos. Fizemos isso por meio da reprodução de imagens da sociedade com elementos escritos, bem como através das discussões sobre as diferentes interpretações, destacando a importância da comunicação escrita desde os tempos pré-históricos. A proposta visava não apenas desenvolver a coordenação motora fina por meio do desenho, mas também promover a comunicação escrita e a capacidade de dedução dos alunos, estimulando a atenção e o pensamento crítico. Além disso, a assinatura da lista de presença também foi considerada no processo de avaliação.

AÇÃO DIDÁTICA 04 (16 de agosto de 2024) - Escrita cursiva

TEMPO ESTIMADO: 120 minutos

OBJETIVOS

- Compreender a linguagem escrita como uma ferramenta poderosa na preservação e transmissão do conhecimento, estimulando a curiosidade intelectual e incentivando práticas de escrita significativas em suas próprias vidas;
- Inferir a importância da letra cursiva como parte integrante do patrimônio cultural, reconhecendo sua relevância histórica e social;
- Entender o registro manuscrito como uma evolução da linguagem escrita, compreendendo seu impacto nas interações diárias e sua importância nos contextos pessoais, profissionais e escolares;

- Reconhecer a importância de assinar o nome de forma legível em atividades escolares e documentos, compreendendo como essa capacidade contribui para o exercício da cidadania e para uma participação efetiva e responsável na sociedade;
- Aprender a grafar a letra cursiva, iniciando pela escrita do próprio nome;
- Conhecer as letras do alfabeto nos formatos imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

OBJETOS DE ESTUDO

- Letra cursiva como patrimônio cultural;
- Documentos pessoais;
- Assinatura pessoal;
- Diversas grafias do alfabeto.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Jogo “Quem assina agora”;
- Cópias de documentos oficiais²² que contenham assinaturas, como título de eleitor, carteira de trabalho, carteira de habilitação (CNH), Registro Geral, entre outros;
- Carteirinha “Minha Identidade”, em quantidade suficiente para todos os participantes. (Apêndice D);
- Almofada de tinta para carimbos;
- Jogo “Bafo Letras do Alfabeto”²³

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

Assim como nos encontros anteriores, iniciamos com o jogo “Quem assina agora?”, incentivando as crianças a assinarem seus próprios nomes em letra cursiva. Essa dinâmica serviu para marcar a presença e reforçar a prática e a familiaridade com a escrita cursiva. Destacamos a importância da assinatura pessoal como uma

²² As informações presentes nas cópias dos documentos fornecidos para esta atividade serão intencionalmente ofuscadas. Essa precaução é tomada para proteger a privacidade e a segurança dos indivíduos, respeitando as diretrizes éticas e legais relacionadas à divulgação de dados pessoais. O objetivo dessa prática é proporcionar uma experiência educativa sem comprometer a confidencialidade de informações reais de identificação.

²³ Este jogo é uma adaptação da brincadeira de bafo tradicional, que envolve virar cartões com um tapa, tentando fazer com que fiquem com a face para cima. O material foi elaborado a partir das interações com os estudantes durante as ações didáticas e tem como objetivo memorizar as diferentes grafias das letras do alfabeto.

prática essencial da escrita cursiva no contexto social, representando a identidade e individualidade de cada um. Com o jogo, promovemos a interação e a cooperação, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente. Essa prática ao longo da intervenção ajudou a consolidar a capacidade de escrita cursiva para uso em diversas situações do cotidiano.

Na roda de conversa, discutimos temas como quem aprecia escrever em letra cursiva, sua relevância e se todos deveriam aprender essa forma de escrita. Refletimos sobre as dificuldades enfrentadas por quem não aprendeu a escrever o próprio nome e as situações em que esse conhecimento é necessário. Debates também a importância da assinatura em documentos oficiais. Em dado momento da atividade, chama a atenção a fala de uma criança.

CF 1: Minha mãe ainda vai me ensinar a fazer com letra cursiva.
Pesquisadora (perguntando a criança CF 2: Você acha que é sua mãe que tem que lhe ensinar a escrever usando a letra cursiva?
CM 1 (fala com firmeza): Não. Não, é não, é professora!

As falas dos próprios alunos, como observa Prado (2019), indicam um desejo e entusiasmo pela aprendizagem da escrita cursiva, enxergando-a como um marco de maturidade e sofisticação. Esse entusiasmo, além de ser um motivador para o ensino, sinaliza que há uma expectativa social e cultural para que a escola desempenhe um papel ativo e responsável na instrução da escrita cursiva. Quando uma criança afirma com firmeza que a professora, e não a mãe, deve ensiná-la a escrever em cursiva, ela reivindica o papel mediador da escola no desenvolvimento de uma competência que vê como importante.

Na perspectiva de Soares (2015), o aprendizado da escrita cursiva é uma capacidade que as crianças adquirem naturalmente, influenciadas principalmente pela família e ambiente social, minimizando a intervenção pedagógica. Essa visão espontaneísta, com raízes no construtivismo, sugere que a prática escolar apenas complementar, mas não necessitaria sistematizar esse processo. Contudo, ao adotar essa abordagem, desconsidera-se o papel fundamental da escola em oferecer uma mediação intencional e sistemática, essencial para a construção sólida de habilidades como a escrita cursiva.

Marsiglia (2011), diz que a espontaneidade no aprendizado da escrita, como propõe o construtivismo, pode resultar em lacunas significativas na alfabetização

formal, principalmente em crianças de escolas públicas, onde nem sempre há um ambiente familiar ou acesso a recursos tecnológicos que favoreçam essa prática. Pesquisas como as de Prado (2019) demonstram que a construção do conhecimento na escola deve ultrapassar o cotidiano e as aquisições informais, garantindo a todos os alunos o acesso a um ensino planejado e estruturado da escrita. Sem essa orientação, o domínio da escrita cursiva se torna restrito, o que gera desigualdade educacional.

Criticar o espontaneísmo, portanto, é reconhecer a necessidade de uma prática pedagógica que não delegue ao acaso ou ao ambiente externo o que deveria ser um direito de todos os estudantes: uma alfabetização completa, que inclua as capacidades de leitura e escrita de forma equitativa e acessível. Esse modelo pedagógico sistematizado permite que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de dominar as dimensões da linguagem escrita, fortalecendo seu desenvolvimento psíquico e social (Marsiglia, 2011).

Durante a sessão de estudo temático, observamos cópias de documentos pessoais para identificar a presença da assinatura em letra cursiva, destacando a importância de informações como nome e data de nascimento. Fizemos a carteirinha “Minha Identidade”, onde cada criança registrou algumas de suas informações pessoais e desenvolveu sua própria assinatura. Ressaltamos que essa prática de escrita possibilita a participação na sociedade e é um meio de registrar opiniões e descobertas, compartilhando-as com os outros.

Imagem 11 - Atividade “Minha Identidade”, explorando o uso social da assinatura.



Fonte: Gonçalves (2024)

Na discussão sobre o que aprendemos, socializamos nossas produções e experiências com o grupo, promovendo a troca de conhecimentos e fortalecendo a compreensão da importância da escrita para a comunicação. Compartilhamos desafios e conquistas pessoais, refletindo sobre o impacto da escrita cursiva em nossas vidas e na sociedade. Enfatizamos a importância da escrita cursiva para organizar a sociedade, além de seu papel como forma de expressão individual e preservação cultural.

Para tornar o momento ainda mais lúdico, realizamos o jogo “Bafo Letras do Alfabeto”, no qual exploramos as variações gráficas das letras de maneira divertida e interativa. Esse recurso didático destacou-se como uma ferramenta inovadora, que uniu aprendizado e diversão. O jogo oferece uma maneira lúdica de explorar as diferentes formas gráficas das letras, não só incentiva as crianças a reconhecerem e memorizarem diferentes formas de escrita das letras, como também promove a interação social e o aprendizado coletivo.

Imagem 12 - Estratégia didática utilizando o jogo “Bafo Letras do Alfabeto”



Fonte: Gonçalves (2024)

Em um dado momento do jogo uma criança marca em sua cartela a letra “n” no formato cursiva minúscula, sendo que a carta era a letra “M” (no formato imprensa maiúsculo).

CM 1 (apagando a letra que o colega marcou, apontando para a letra “m” no formato cursiva minúsculo e diz): É aqui!

CM 5 (empurrando a mão do colega CM 1 diz): Sai, é minha vez!

CM 1: Eu tô ajudando!

Pesquisadora (apontando para a letra “n” na cartela do aluno CM 2):
Você tem certeza que essa letra é a letra M?

CM 2: Sim, é!

CM 1: É não!

Pesquisadora (mostrando a carta com a letra “M” escrita nos quatro formatos à CM 2):
Observa se ela está igual a esta daqui. Quantas ondinhas tem essa letra que você marcou?

CM 2 (contando os traços da letra “M” no formato imprensa maiúsculo):
É uma, duas, três.

Pesquisadora: Mas essa daqui é a imprensa maiúscula. E o que você está fazendo é uma cursiva minúscula. E esta aqui? (Mostrando na carta que ele conquistou a letra “m” cursiva minúscula). Observe se elas são iguais (apontando para a letra “n” cursiva minúscula que o aluno marcou na cartela).

CM 2: Não.

(A criança CM 1, aponta para a letra “m” cursiva minúscula na cartela da criança CM 5)

Pesquisadora: É essa que seu amigo está lhe mostrando?

CM 2: É! (marca a letra que o colega mostrou)

Pesquisadora (mostrando a letra “m” cursiva minúscula na cartela):
E agora, você tem certeza que essa letra é a letra “m” minúscula, igual a esta? (Mostra a carta que ele conquistou, com a letra “M” escrita nos quatro formatos).

CM 2: É.

Pesquisadora: Tem certeza?

CM 2: Tenho.

CM 3: Absoluta!

Pesquisadora: Elas são iguais?

CM 2: Sim.

Pesquisadora: Muito bem.

CM 1: O (diz o nome do amigo) finalmente entendeu!

Através dessa situação, em consonância com a abordagem de Vigotski (2019), a qual coloca a interação social como um dos pilares centrais para o desenvolvimento cognitivo, acreditamos que o aprendizado não acontece de forma isolada, mas sim através da troca com outras pessoas. Nesse contexto, o papel do professor e a interação entre os alunos ganham uma importância fundamental, especialmente em uma turma de alfabetização, onde as crianças estão no início de sua jornada de aprendizagem.

O professor, como mediador, tem a função de guiar os alunos na construção do conhecimento. Ele não apenas transmite conteúdos, mas também cria pontes entre o que a criança já sabe e o que ela ainda precisa aprender. Esse processo de mediação pode ser comparado às zonas de desenvolvimento proposta pelo autor, que é o espaço entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele pode realizar com a ajuda de alguém mais experiente (Vigotski, 2019). Nesse caso, o professor oferece o suporte necessário para que o aluno possa avançar em suas capacidades de leitura

e escrita, retirando gradualmente esse apoio à medida que a criança se torna mais autônoma.

Além da mediação do professor, a interação entre os pares também desempenha um papel crucial no processo de alfabetização. Em uma turma, as crianças têm a oportunidade de aprender umas com as outras, seja por meio da interação em atividades ou pela observação dos colegas. Nessa perspectiva, acreditamos que essa troca de experiências entre os alunos favorece a aprendizagem, pois a interação entre os pares promove a troca de ideias, estimula a curiosidade e permite que os alunos percebam diferentes maneiras de resolver questões, o que enriquece o processo de aprendizagem.

Isso é especialmente importante em uma turma de alfabetização, onde as diferenças de ritmos e estilos de aprendizado são comuns. A convivência em um ambiente cooperativo e socialmente ativo ajuda a desenvolver capacidades como a comunicação, a cooperação e o respeito às diferenças. Dessa forma, o aprendizado deixa de ser uma atividade solitária e se transforma em um processo coletivo e dinâmico, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças

Portanto, consideramos que a mediação do professor e a interação entre os pares são aspectos fundamentais no processo de aprendizagem em turmas de alfabetização. Neste sentido, Martins e Marsiglia (2015, p. 58) argumentam que “direcionar ações que contribuam no domínio do código escrito é fundamental para que se possa dar o passo seguinte, da escrita autônoma”.

Na avaliação, observamos as reflexões dos alunos sobre a relevância da escrita, avaliando sua compreensão sobre a importância da assinatura e suas capacidades de expressão oral e escrita. Para as crianças que encontraram dificuldades, oferecemos recursos adicionais, como cartazes e fichas de apoio, e promovemos a interação com colegas para fortalecer o aprendizado.

AÇÃO DIDÁTICA 05 (16 de agosto de 2024) - A escrita cursiva e sua relevância social

TEMPO ESTIMADO: 120 minutos

OBJETIVOS

- Compreender a relevância da escrita na construção e preservação de histórias, tradições e descobertas humanas, permitindo a continuidade do conhecimento ao longo das gerações;
- Entender que a escrita é uma ferramenta importante para guardar e compartilhar o que aprendemos.
- Organizar a culminância do projeto “Trilhando os caminhos da escrita cursiva”.
- Estimular a escrita, desenvolvendo a coordenação motora fina e a criatividade das crianças através da confecção de convites e do desenho.
- Avaliar o desenvolvimento e os resultados do projeto, identificando pontos fortes e aspectos a melhorar.

OBJETOS DE ESTUDO

- Importância social e cultural da escrita;
- Produção e escrita de texto (convite);
- Desenho;
- Planejamento de exposição²⁴.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Jogo: “Quem assina agora?”;
- Livro “Escrita: Uma grande invenção” (Silvana Costa);
- Papel, canetas coloridas, tesoura sem ponta, etc.
- Carteirinha Pequenos Escritores, em quantidade suficiente para todos os participantes (Apêndice E);
- Almofada de tinta para carimbos.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Assim como nas ações didáticas anteriores, iniciamos com o jogo “Quem assina agora?”, incentivando a escrita do nome próprio em letra cursiva. Esse jogo foi uma atividade divertida e educativa, onde cada aluno teve a oportunidade de praticar a escrita cursiva de seu próprio nome. A atividade não só reforçou a importância da

²⁴ A exposição dos trabalhos ocorrerá durante o evento de encerramento do ano letivo promovido pela escola, onde serão apresentados à comunidade os projetos mais relevantes desenvolvidos ao longo do período.

escrita cursiva, mas também permitiu que os alunos compreendessem como a assinatura pode ser uma ferramenta poderosa de expressão pessoal e autenticidade.

Seguidamente, promovemos uma roda de conversa baseada nas principais ideias apresentadas no livro “Escrita: uma grande invenção” (Costa, 2012), conectando-as com as atividades práticas realizadas ao longo do projeto. Fizemos uma síntese dos pontos mais significativos discutidos nas aulas e realizamos uma discussão geral sobre as reflexões dos alunos ao longo das experiências.

Abordamos as percepções sobre a importância da escrita, suas transformações ao longo do tempo e as vivências práticas, incentivando-os a compartilhar conclusões pessoais sobre a evolução da escrita e seu impacto nas sociedades humanas. Exploramos a história da escrita, das pinturas rupestres até os hieróglifos egípcios e a escrita cuneiforme dos sumérios, destacando como esses sistemas evoluíram conforme as civilizações avançavam.

Concluimos a roda de conversa ressaltando que essa evolução da escrita reflete a necessidade humana de se comunicar, registrar informações e transmitir conhecimento ao longo da história, e enfatizamos como a escrita é crucial para a comunicação e as relações interpessoais.

No estudo temático, introduzimos a proposta de finalizar o projeto com uma exposição dos trabalhos desenvolvidos, organizando a turma em pequenos grupos para que cada criança assumisse uma responsabilidade específica durante o evento. Explicamos o significado da palavra “exposição” e destacamos como essa oportunidade permitiria a cada um demonstrar o que aprendeu sobre a escrita manuscrita, desde a Pré-História até os dias atuais.

Informamos que cada aluno poderia convidar uma pessoa especial para a exposição, enfatizando a importância de compartilhar suas conquistas no projeto “Trilhando os Caminhos da Escrita Cursiva”. Organizamos a turma em pequenos grupos, atribuindo a cada equipe uma função específica, como acolher convidados, auxiliar no intervalo para o lanche e explicar o significado das partes da exposição.

Produzimos coletivamente um convite para o evento, com informações como o nome do projeto, data, horário e local da exposição, e um espaço para que cada aluno personalizasse o convite. Materiais como papel, canetas coloridas e tesouras foram disponibilizados, e incentivamos os alunos a criarem seus convites. Para aqueles que ainda não conseguiam escrever de forma autônoma, preparamos um modelo de convite com espaços em branco para que pudessem preencher com palavras.

Imagem 13 - Atividade de escrita: produção de convites

Fonte: Gonçalves (2024)

Após finalizarmos os convites, os alunos compartilharam suas criações com o grupo, e discutimos a experiência de elaborar uma mensagem escrita, proporcionando um espaço para que expressassem suas impressões e desafios durante o processo. Planejamos capturar imagens das mensagens manuscritas e compartilhá-las com os destinatários por meio do WhatsApp, ampliando a experiência de entrega e integrando a tecnologia ao aprendizado.

Por fim, apresentamos a carteirinha "Pequenos Escritores - Trilhando os Caminhos da Escrita Cursiva", que, embora não seja um documento oficial, possui grande valor simbólico, representando os conhecimentos adquiridos e que ainda seriam construídos. Cada criança recebeu sua carteirinha e foi incentivada a assinar o próprio nome em letra cursiva e a fazer sua assinatura dactiloscópica. Para aqueles que ainda não dominavam a escrita cursiva, oferecemos apoio e orientação, ajudando-os a desenvolver confiança e segurança em suas capacidades de escrita.

Imagem 14 - Assinatura na carteirinha "Pequenos escritores"

Fonte: Gonçalves (2024)

Na avaliação, observamos atentamente a participação dos estudantes nas discussões finais, comparando-a com as interações iniciais, e analisamos se estavam engajados, expressando opiniões e demonstrando compreensão do conteúdo. Realizamos uma avaliação geral das práticas de escrita desenvolvidas durante o projeto, convidando os alunos a refletirem sobre suas aprendizagens, destacando o que consideravam ter aprendido e em quais aspectos sentiram avanços.

Pedimos que compartilhassem quais atividades acharam mais interessantes e que mais contribuíram para seu desenvolvimento na escrita cursiva, e ouvimos suas opiniões sobre o material produzido e utilizado, incluindo conteúdos, ferramentas e recursos disponibilizados.

Pesquisadora (mostrando os jogos que foram trabalhados ao longo das ações didáticas): Esses três jogos que a professora trouxe, vamos ver se vocês lembram o nome deles. Jogo de...

Crianças (em coro): Cartas!

Crianças (em coro): Bafo!

Crianças (em coro): Dominó!

Pesquisadora: Vocês gostaram de aprender as letras do alfabeto com jogos?

Crianças (em coro): Sim!

Pesquisadora: É melhor aprender as quatro formas das letras do alfabeto escrevendo ou com jogos?

CF 1: Escrevendo! (referindo-se ao jogo Lince de palavras-Animais)

Crianças (ao mesmo tempo): Com jogos!

Pesquisadora (voltando-se para a criança CF 1): Por que escrevendo é melhor?

CF 1: Por que vai escrevendo e vai lendo.

Pesquisadora: E como é a experiência de aprender as letras do alfabeto por meio do jogo?

CM 2: Porque eles são jogos educativos.

CM 3: Por que tem umas letras que eu nem sabia.

Pesquisadora: E aí, quem mais? O que vocês acharam da experiência de aprender o alfabeto maiúsculo e minúsculo com o joguinho do dominó?

CF 4: Muito bom!

Pesquisadora: Por que é muito bom?

CF 4: Muito bom, porque assim a gente aprende mais a letra cursiva.

CM 5: Se divertir e aprender as letras cursivas.

Pesquisadora: Se diverte e aprende as letras cursivas?

Crianças (ao mesmo tempo): Sim!

CF 6: E as letras bastão (referindo-se a letra imprensa maiúscula).

Pesquisadora (voltando-se para um aluno): Fala para mim o que você achou do jogo bafo?

CM 7: Eu achei muito legal e muito bom, eu gostei porque eu ganhei.

Pesquisadora: E você ganhou o que?

CM 8: Nada!

CM7 (em tom de voz baixo): Nada!

Pesquisadora: Sabe qual é o maior ganho de vocês? A aprendizagem!
Vocês estão aprendendo...
CM 8 (interrompendo a pesquisadora): E se divertindo!
Pesquisadora: E se divertindo! Muito bem!

A partir dessas reflexões, pudemos avaliar a eficácia das estratégias didáticas empregadas, identificando pontos fortes e oportunidades de melhoria. Esse retorno foi fundamental para aprimorar nossas abordagens e garantir que cada aluno continuasse a trilhar um caminho de aprendizado significativo na escrita cursiva.

Estas ações didáticas comungam com os estudos de Costa (2021), ao enfatizar que os jogos didáticos ampliam o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. No que tange o processo de ensino-aprendizagem da escrita cursiva, Silveira (2019, p. 225), ratifica que “a questão do tipo de letra a ser ensinada na escola não é coisa menor no campo educacional. Seja pelos argumentos de ordem social, pedagógica e política, esse é um debate importante no campo da alfabetização”.

Neste estudo, reiteramos a importância de ensinar às crianças em fase de alfabetização as diversas grafias do alfabeto. Este objeto de conhecimento, construído ao longo da história, é uma capacidade básica essencial para que a criança desenvolva outras capacidades mais complexas da linguagem escrita. Destacamos a relevância do uso da letra cursiva, e suas contribuições significativas tanto para a fluência e a motricidade fina das crianças, quanto para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Como desdobramento das ações pedagógicas, propusemos a produção do Álbum de Figurinhas²⁵ “Trilhando os caminhos da escrita cursiva” (Apêndice F). A escolha por esse material surgiu a partir de uma observação anterior na prática profissional da pesquisadora, quando foi possível perceber o grande interesse dos alunos pelos álbuns de figurinhas tradicionais. No entanto, também ficou evidente que nem todos os alunos tinham acesso a esses itens devido a limitações econômicas.

Em uma dada situação, durante as vivências profissionais da pesquisadora, um aluno perguntou se ela poderia fazer cópias das figurinhas originais de um dos colegas. Esse episódio causou inquietação na docente, que, ao refletir sobre o contexto histórico desses objetos, percebeu que eles estão inseridos nas condições

²⁵ ÁLBUM de Cromos. Wikipédia, 2020. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81lbum_de_cromos. Acessado em: 30 ago. 2024.

materiais de produção e consumo, sendo mais ou menos acessíveis de acordo com a situação econômica e social das famílias (Neto, 2022).

Esse caso não se trata apenas de uma questão pontual, mas revela uma desigualdade social mais ampla, característica da sociedade capitalista (Saviani, 2021c). Os álbuns de figurinhas, como produtos do mercado, inserem-se em uma lógica de mercantilização da infância, onde o consumo é incentivado, mas ao mesmo tempo, cria um ambiente de exclusão para aqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade econômica. Assim, a dificuldade de acesso a esses itens evidencia as contradições entre o capital e o direito à educação e ao lazer, desafiando a prática pedagógica a promover uma reflexão crítica sobre as relações de classe e a necessidade de uma escola que não reforce, mas que problematiza essas desigualdades, como parte de um processo de formação emancipatória.

Por sua vez, Gouvêa (2021, p. 17) argumenta que, “além de cumprir a função de entretenimento, os álbuns de figurinhas têm um grande potencial de transmissão e fixação de conhecimento”. Nesse sentido, integrar esses materiais ao contexto pedagógico se torna uma oportunidade para ressignificação desses recursos no universo infantil, expondo suas implicações ideológicas e comerciais. A proposta é transformar o álbum de figurinhas em um instrumento educativo, que não apenas desenvolve o pensamento crítico dos alunos, mas também potencializa o processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser um simples objeto de consumo para se tornar uma ferramenta de ensino-aprendizagem significativa na formação de cidadãos analíticos e conscientes.

Nesta intervenção didática, o material se configura como uma inovação do portfólio²⁶ tradicional. A proposta é reunir as produções dos alunos, permitindo um acompanhamento contínuo de seu progresso ao longo do processo de aprendizagem. A proposta valoriza o aspecto coletivo e cooperativo, incentivando a socialização dos trabalhos e promovendo um ambiente de aprendizado participativo e interativo.

²⁶ De acordo com De Carvalho (2007, p. 63), “o portfólio se constitui no agrupamento de amostras de trabalhos produzidos pelos alunos com as devidas anotações sobre os dados em questão. Ele pode ser montado pelo professor ou, de modo mais participativo e ideal, contar com a contribuição do aluno”.

Imagem 15 - Álbum de Figurinhas desenvolvido a partir do livro “Escrita uma grande invenção” (Costa, 2012) e da atividade de releitura de pinturas rupestres



Fonte: Gonçalves (2024)

Para viabilizar essa proposta, foi necessário fotografar as produções das crianças, digitalizá-las, enumerá-las e imprimir as imagens em folhas A4, transformando-as em figurinhas. Essa estratégia cria um ambiente de “troca de figurinhas”, ou seja, ao compartilhar as figurinhas repetidas, reforça-se os laços de cooperação entre os colegas. Essa dinâmica não apenas estimula a interação social, mas também reforça a ideia de que o aprendizado é um esforço coletivo, em que cada aluno contribui para o desenvolvimento do grupo.

5.3 Avaliação dos resultados: um panorama da intervenção pedagógica

Após a intervenção didática, foi realizada uma nova sondagem com o objetivo de avaliar o desempenho dos participantes do projeto. Esta transcrição visa documentar as percepções e os resultados obtidos durante a sondagem e os impactos da intervenção.

CM 1: Tu visse que naquele dia eu nem conseguia, e agora tô conseguindo. (Referindo-se à primeira vez que realizou a atividade de sondagem de diversas grafias do alfabeto.)

Pesquisadora (voltando-se para a criança CM 1, pergunta): A primeira vez que você fez essa prova, o quê?

CM 1: Eu só estava tentando, era a sorte.

Pesquisadora: E dessa vez?

CM 1: E agora eu já estou sabendo ler.

Pesquisadora: Está conseguindo ler. E que tipo de letra é essa que você está conseguindo ler?

CM 1: Cursiva.

Pesquisadora: Qual foi a forma que você acha que realmente te ajudou a ler letra cursiva e a conhecer os tipos de letras, tanto a imprensa quanto a cursiva?

CM 1: A professora e o alfabeto.

Pesquisadora: Qual foi a melhor atividade que vocês fizeram do alfabeto?

CF 2: Eu gostei de pintar. (Referindo-se às atividades de releitura das pinturas rupestres e da reprodução de algumas logomarcas famosas e imagens das fachadas de alguns lugares do contexto social local.)

CM 3: Os jogos.

CM 1: Eu também. Os jogos.

CM 3: Das cartinhas... (referindo-se ao Jogo de cartas "Letras do alfabeto").

CM 4: Dos jogos.

CM 1: Do dominó e do bafo.

A fala das crianças reflete uma compreensão significativa dos processos de aprendizado, ressaltando tanto o papel da professora quanto o uso de materiais visuais e jogos como métodos eficazes para desenvolver o conhecimento da escrita. Ao enfatizarem as atividades lúdicas e visuais, as crianças destacam a importância de métodos que integram os interesses e experiências sociais, como as releituras de pinturas rupestres e logomarcas do cotidiano. Essas considerações reforçam a ideia de que o uso de jogos e de atividades contextualizadas amplia o interesse e possibilita o engajamento com o conteúdo, conforme apontado por Costa (2021), que defende os jogos como uma ferramenta pedagógica essencial para ampliar o ensino e promover uma experiência de aprendizado mais rica e acessível.

A perspectiva de Vigotski (2008), fortalece essa abordagem ao valorizar a mediação do aprendizado através de interações e do uso de instrumentos culturais, essa concepção promove o desenvolvimento cognitivo das crianças ao conectar o conteúdo escolar com seu contexto social e cultural. O jogo, nesse sentido, além de contribuir para o aprendizado dos tipos de letras e da cursiva, também oferece aos educadores uma forma lúdica de realizar avaliações contínuas.

A construção de informações foi conduzida de maneira sistemática, garantindo a representatividade e a confiabilidade das referências. Os resultados desta sondagem são fundamentais para compreender a eficácia das estratégias didáticas implementadas e para identificar possíveis áreas de melhoria no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da alfabetização. Os resultados quantitativos obtidos na

sondagem final serão detalhadamente apresentados no quadro a seguir, proporcionando uma visão clara e abrangente dos impactos da intervenção na aprendizagem das crianças participantes do estudo.

Quadro 7 - Nível de desempenho da turma piloto - Sondagem final

Nível de Desempenho	Capacidades de escrita observadas	Resultado quantitativo		
		Nº de alunos 2º ano A	Nº de alunos 2º ano B	Total de alunos
Fase Inicial	Conhece as letras do alfabeto apenas no formato imprensa maiúsculo.	-	-	-
	Transição da letra imprensa maiúscula para minúscula -Começa a relacionar as letras do alfabeto no formato imprensa tamanhos maiúsculo e minúsculo.	02	02	04
Fase Intermediária	Transição da letra imprensa maiúscula para a cursiva. -Começa a relacionar algumas letras no formato imprensa maiúsculo, minúsculo e cursiva.	-	-	-
	Conhece as letras no formato imprensa (maiúsculo e minúsculo). -Começa a relacionar as letras nos formatos de imprensa e cursiva.	04	04	08
Fase Adequada	Domina as diversas grafias do alfabeto -Conhecem as letras do alfabeto em suas diferentes grafias (imprensa, cursiva, maiúscula e minúscula)	-	02	02
Fase Consolidada	Produz pequenos textos utilizando a letra cursiva com autonomia.	-	-	-

Fonte: Diário de bordo

A partir dos resultados obtidos na última sondagem, verificamos que, das sete crianças (três do 2º ano A e quatro do 2º ano B) que, na sondagem inicial,

demonstravam conhecimento apenas do alfabeto no formato imprensa maiúsculo; quatro crianças (duas do 2º ano A e duas do 2º ano B) permaneceram na fase inicial ao final da intervenção, mas apresentaram progresso, pois passaram a identificar e relacionar as letras de imprensa tanto em maiúsculo quanto em minúsculo.

Mais duas crianças (uma do 2º ano A e outra do 2º ano B) avançaram para a fase intermediária, demonstrando a capacidade de relacionar letras nos formatos imprensa e também iniciando a associação com letras cursivas. Outro aluno do 2º ano B destacou-se por um avanço significativo, pois ao final da intervenção já conseguia relacionar as diversas grafias do alfabeto e, com mediação — seja por meio de recursos didáticos, seja com orientações diretas da professora —, conseguia escrever palavras e frases utilizando a letra cursiva com precisão.

Das seis crianças que estavam em transição do uso da letra imprensa maiúscula para minúscula, cinco (duas do 2º ano A e três do 2º ano B) progrediram para a fase intermediária. Ao final da intervenção, essas crianças conseguiam identificar e relacionar as letras no formato imprensa, tanto em maiúsculo quanto em minúsculo, e, com mediação, também associavam as letras no formato cursivo. Outro aluno do 2º ano B, que já se encontrava nessa fase, mostrou progresso contínuo: além de reconhecer as letras em suas diferentes grafias, demonstrava autonomia ao escrever palavras utilizando a letra cursiva com precisão.

A criança²⁷ que, na sondagem inicial, estava em transição da letra imprensa maiúscula para a cursiva permaneceu na fase intermediária ao longo da intervenção. No entanto, ao final do processo, o aluno demonstrou avanço, identificando letras de imprensa em ambos os tamanhos e iniciando a associação com algumas letras cursivas, o que indica um progresso gradual em seu desenvolvimento na escrita.

Esse aluno, em particular, mantinha uma participação ativa e engajada nas aulas, é prestativo, demonstrando interesse e compreensão dos conteúdos abordados. Entretanto, apresentava certa resistência em atividades de escrita, realizando-as com precisão somente sob a supervisão da pesquisadora. Suas produções eram frequentemente ilegíveis e feitas de forma apressada. Embora o foco deste relato não seja diretamente o interesse e a motivação pela escrita, esses fatores

²⁷ Este aluno realizava acompanhamento neuropsicológico devido à investigação de suspeita de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.

se mostram relevantes para uma compreensão mais completa de seu desenvolvimento acadêmico.

A seguir apresentamos um quadro comparativo dos resultados quantitativos das sondagens inicial e final.

Quadro 8 - Análise quantitativa dos resultados obtidos a partir da intervenção didática

Nível de Desempenho	Capacidades de escrita observadas	Sondagem inicial	Sondagem final
Fase Inicial	Conhece as letras do alfabeto apenas no formato imprensa maiúsculo.	07	-
	Transição da letra imprensa maiúscula para minúscula -Começa a relacionar as letras do alfabeto no formato imprensa tamanhos maiúsculo e minúsculo.	06	04
Fase Intermediária	Transição da letra imprensa maiúscula para a cursiva. -Começa a relacionar algumas letras no formato imprensa maiúsculo, minúsculo e cursiva.	01	-
	Conhece as letras no formato imprensa (maiúsculo e minúsculo). -Começa a relacionar as letras nos formatos de imprensa e cursiva.	-	08
Fase Adequada	Domina as diversas grafias do alfabeto -Conhecem as letras do alfabeto em suas diferentes grafias (imprensa, cursiva, maiúscula e minúscula)	-	02
Fase Consolidada	Produz pequenos textos utilizando a letra cursiva com autonomia.	-	-

Fonte: Diário de bordo

Os resultados desta investigação revelam que a prática pedagógica está profundamente vinculada ao desenvolvimento de formas e conteúdos validados pela experiência concreta. Esse processo de aprendizagem não é apenas uma aquisição de informações, mas a formação de conhecimentos cujos elementos, uma vez comprovados pela prática, necessitam ser preservados e transmitidos às futuras gerações para garantir a continuidade da espécie.

Saviani (2015) argumenta que o ser humano é essencialmente um produto da educação, destacando o papel da mediação dos adultos no processo pelo qual, em

um curto período de tempo, a criança internaliza as forças essenciais humanas que foram construídas pela humanidade ao longo do tempo. Dessa forma, a criança se transforma em um ser social, incorporando as características e os valores da sociedade na qual nasce e se desenvolve.

Neste sentido, o professor, como mediador no processo de ensino e aprendizagem, tem a função de guiar os alunos na construção do conhecimento. Ele não apenas transmite conteúdos, mas também cria pontes entre o que a criança já sabe e o que ela ainda precisa aprender. Esse processo de mediação pode ser comparado às zonas de desenvolvimento proposta por Vigotski (2019), que é o espaço entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele pode realizar com a ajuda de alguém mais experiente.

Assim, o professor oferece o suporte necessário para que o aluno possa avançar em suas capacidades de leitura e escrita, retirando gradualmente esse apoio à medida que a criança se torna mais autônoma. Portanto, ao considerar as zonas de desenvolvimento delineadas por Vigotski (2019), as estratégias pedagógicas e os instrumentos utilizados revelaram-se adequados e eficazes para fomentar progressos significativos nas aprendizagens. Esses avanços não apenas aprimoraram o conhecimento dos alunos, mas também contribuíram substancialmente para o seu desenvolvimento integral, especialmente no contexto da alfabetização.

No processo da alfabetização, acreditamos que a assinatura do nome é um ponto de partida significativo para o ensino das diversas grafias do alfabeto e sua função social, pois é uma marca pessoal, uma representação única e autêntica da identidade de cada indivíduo. Ao aprender a escrever seus nomes em cursiva, as crianças não apenas desenvolvem capacidades motoras finas, mas também cultivam um senso de identidade e autoestima. A assinatura torna-se uma extensão da personalidade de cada criança, refletindo sua individualidade de maneira visual e tangível.

Ademais, assinamos com letra cursiva em contextos formais, como documentos legais, cartas, assinaturas de obras artísticas e mesmo nossas atividades escolares porque, além de possibilitar nossa identificação, essa forma de escrita é considerada mais elegante e personalizada. Ela transmite uma sensação de cuidado e atenção aos detalhes, características valorizadas em diversas esferas da vida adulta.

Portanto, ao ensinarmos a letra cursiva a partir da assinatura do nome, estamos transmitindo apenas um conhecimento acerca de um conhecimento técnico, mas cultivando um entendimento profundo da importância cultural e pessoal da escrita cursiva. Estamos ainda preparando as crianças para se comunicarem de maneira autêntica e significativa, enquanto preservamos e valorizamos uma forma de expressão que tem raízes profundas em nossa história e cultura.

De acordo com Saviani (2021b, p.120), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021, p. 13). Essa construção da humanidade é entendida como um processo histórico e coletivo, moldado pelo conjunto da sociedade. O autor destaca que o trabalho educativo deve envolver a transmissão-assimilação de conhecimentos, sendo responsável tanto pela identificação dos elementos culturais fundamentais que precisam ser apropriados pelos indivíduos, a fim de que alcancem sua humanidade, quanto pela descoberta de meios mais adequados para alcançar esses propósitos.

Nesse sentido, dominar a escrita se configura como um meio para a transmissão de conhecimento, além de desempenhar um papel fundamental na formação da segunda natureza humana de cada indivíduo. Através da linguagem escrita, ocorre a assimilação dos elementos culturais essenciais, permitindo que os indivíduos se tornem plenamente humanos, participando ativamente da herança cultural e histórica da sociedade. A descoberta das formas mais adequadas para promover essa apropriação linguística representa, assim, um aspecto central do trabalho educativo, contribuindo para a integração dos indivíduos no tecido social.

Com o intuito de fortalecer os fundamentos didático-pedagógicos no contexto da alfabetização, dedicamos esforços para sistematizar o processo de ensino-aprendizagem das distintas grafias do alfabeto, com enfoque especial na letra cursiva. Nesse sentido, apresentamos sugestões de atividades práticas direcionadas a turmas de alfabetização, visando auxiliar a apropriação da linguagem escrita, especialmente no que concerne às letras do alfabeto e sua escrita nos formatos de imprensa e cursiva, tanto em maiúsculas quanto em minúsculas. Essa abordagem busca contribuir para o avanço e a consolidação das práticas pedagógicas que se embasam nessa perspectiva educacional.

5.3.1 A lógica dialética da intervenção pedagógica

Neste trabalho, a relação entre teoria e prática pedagógica se estabeleceu a partir de um percurso metodológico alinhado com os princípios da concepção teórica histórico-crítica (Saviani, 2021b). Dessa forma, no momento em que se realizou a avaliação inicial por meio de visitas à escola e condução de atividades de sondagens, deu-se a problematização, permitindo compreender o nível de conhecimento dos alunos e identificar o objeto de estudo – o domínio das grafias do alfabeto, e também proporcionou uma visão abrangente da realidade escolar.

De acordo com o método preconizado por Saviani (2021b) a prática social é o ponto de partida (prática social inicial) e deve ser o ponto de chegada (prática social final), mesmo não se tratando de um procedimento didático, esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nessa dinâmica, entendemos a “educação como mediação no seio da prática social” (Saviani, 2021b, p. 59). Destarte, o método proposto pela pedagogia histórico-crítica é

O movimento que vai da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (Saviani, 2021b, p. 59).

Nesse contexto, a problematização desempenha um papel central. Ela possibilita que o ensino revele as contradições e dificuldades inerentes ao objeto de estudo, fomentando uma compreensão crítica. Esse momento, ao propor desafios que emergem da realidade vivida e compreendida pelos alunos, impulsiona o desenvolvimento de um conhecimento que não apenas reflete a prática social, mas que também possibilita transformá-la ao final do processo, assegurando uma prática educativa que se articula com as condições reais dos educandos e os prepara para uma atuação consciente e transformadora na sociedade.

Desta maneira, o percurso metodológico adotado no momento da intervenção didática procurou seguir a lógica dialética. Essa abordagem exige que se valorize tanto o conteúdo quanto à forma, uma vez que a educação não pode ser efetiva se os

conteúdos são trabalhados de maneira abstrata, descontextualizada ou sem relação com a realidade dos alunos.

Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro. Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas (Saviani, 2021a, p. 122).

Ao destacar a prioridade dos conteúdos, estamos, na verdade, frisando a importância de tratar a educação de maneira concreta, em que os conhecimentos são significativos e se relacionam diretamente com o contexto social e cultural dos estudantes. Contudo, isso não implica negligenciar a questão das formas pedagógicas; pelo contrário, o ensino dialético preconiza que as formas de apresentação e mediação dos conteúdos devem ser cuidadosamente planejadas e articuladas.

A lógica dialética proposta por Saviani (2021a), sendo uma lógica concreta, é, portanto, uma lógica que não fragmenta esses elementos, mas os entende como mutuamente constitutivos. A forma pedagógica, assim, não pode ser considerada isoladamente ou como uma estrutura vazia; ao contrário, ela só faz sentido quando se articula de maneira intencional com os conteúdos, criando possibilidades de aprendizagem significativa e crítica.

Assim, ao priorizar os conteúdos sem perder de vista a importância das formas, a prática pedagógica concretiza uma educação dialética, em que a abstração formal é superada pela concretude do ensino crítico e contextualizado, propiciando uma formação integral dos alunos. Destarte, ao articular teoria e prática, asseguramos que os procedimentos didáticos (forma) estejam intrinsecamente conectados ao conteúdo (objeto de ensino).

Portanto, a educação é compreendida como um processo de mediação entre o conhecimento sistematizado e a transformação social dos educandos. Essa compreensão não limita o processo de ensino-aprendizagem apenas à transmissão-assimilação de informações, também assume a prática educativa como um espaço de

encontro entre teoria e prática, em que professor e aluno compartilham a inserção na prática social, mesmo em posições distintas. Segundo Saviani (2016, p. 35), “a categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica, a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global.”

A prática educativa, portanto, parte da prática social como ponto de partida e retorno final, articulando-se por meio de momentos que evidenciam o papel dialético da educação na formação crítica dos alunos. Esse processo não ignora as demandas sociais e culturais dos estudantes; ao contrário, busca, por meio da mediação, transformar tais demandas em objetos de reflexão e compreensão crítica.

A lógica dialética se expressa, em particular, nos momentos intermediários do método, que incluem: a problematização, na qual as questões da prática social são trazidas à tona e questionadas; a instrumentação, que disponibiliza os recursos teóricos e práticos necessários à compreensão e transformação dessas questões; e a catarse, que ocorre quando os alunos conseguem integrar os conhecimentos adquiridos como elementos significativos e transformadores em suas próprias vidas (Saviani, 2016).

Assim, o método dialético, ao integrar conteúdo e forma, oferece uma abordagem em que os saberes não são trabalhados de forma abstrata ou descontextualizada. Em vez disso, enfatiza-se uma educação concreta, na qual a forma de mediação é inseparável dos conteúdos a serem aprendidos, permitindo que o conhecimento ultrapasse a mera aquisição e se transforme em prática social ativa. Essa dinâmica cria um ciclo contínuo e fecundo entre a realidade vivida pelos educandos e o saber sistematizado, promovendo não apenas a compreensão, mas a transformação social, ao possibilitar que o aprendizado seja incorporado de maneira crítica e prática na vida dos alunos.

A partir dessa compreensão, o momento da intervenção didática (instrumentalização), deixa de ser vista apenas como estratégia de ensino e passa a ser compreendida como práticas educativas intencionais, que consideram a totalidade da prática social e as necessidades dos educandos. A educação, desse modo, configura-se como uma prática dialética, onde conteúdo e forma se entrelaçam na promoção de uma formação integral e socialmente engajada dos alunos.

Nesse processo, é possível observar uma expressão concreta do avanço no conhecimento, demonstrado através da interação dos alunos durante as ações

didáticas que revelam essa elevação qualitativa (catarse). Esse momento, portanto, caracteriza-se pela síntese entre a profundidade do conteúdo e a diversidade de formas assimiladas, permitindo que os alunos experimentem avanços qualitativos em seu desenvolvimento.

Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), enfatizam que a catarse expressa a dinâmica contraditória entre ensino e aprendizagem, onde a apropriação dos conteúdos e métodos de trabalho leva a uma transformação na maneira como os alunos percebem e interagem com a realidade. Assim, a emancipação é um momento de conscientização e de mudança, que contribui para a formação de indivíduos críticos e engajados socialmente.

Portanto, a presente proposta, sob enfoque teórico histórico-crítica, se caracteriza como um processo dialético que fomentou o desenvolvimento de algumas capacidades críticas dos alunos, integrando teoria e prática de forma reflexiva, emancipadora e transformadora, em conformidade com o método proposto por Saviani (2021b).

Sob a ótica dialética, o ensino e a aprendizagem são processos interdependentes e opostos, complementando-se ao seguirem trajetórias lógico-metodológicas distintas. De acordo com Martins (2023), a aprendizagem se dá no movimento que vai da síncrese — uma percepção inicial e não diferenciada do conhecimento — à síntese, mediada pela análise de conhecimentos historicamente organizados. E o ensino da síntese à síncrese, alcançando o conhecimento espontâneo e organizando-o.

Nesse percurso, a análise proporciona àqueles que aprendem uma compreensão mais profunda e sistemática. Por outro lado, o ensino deve partir de uma síntese previamente formulada pelo educador, construída com base nas apropriações já consolidadas e objetivadas. Esse ponto de partida mais elaborado visa, assim, facilitar a superação da síncrese inicial do aluno, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e para a formação de um pensamento mais estruturado e crítico através da mediação do ensino escolar.

Na elaboração de um planejamento pedagógico que contextualiza as diversas dimensões do processo educativo, Saviani (2021b) afirma que o ponto de partida deve ser a prática social inicial, uma experiência comum a professores e alunos, mas vista de forma diferente por esses grupos devido aos seus distintos níveis de conhecimento e experiência. Enquanto os alunos possuem uma compreensão sincrética, ou seja,

mais fragmentada, o professor dispõe de uma síntese precária da prática social — uma visão articulada, porém ainda incompleta, dos conhecimentos e experiências pertinentes a esse contexto. Essa compreensão limitada desafia o professor a prever como trabalhará com alunos cujos níveis de entendimento só poderão ser melhor compreendidos ao longo do processo.

O método histórico-crítico, proposto por Saviani (2021b, p. 59) possibilita uma articulação mais profunda entre conteúdo e forma, constituindo “uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)”. Por tanto, promove uma compreensão crítica e transformadora da realidade.

5.4 Estratégias de agrupamento e os jogos didáticos: abordagens e impactos

Durante a intervenção didática, foi implementada uma estratégia que envolvia o agrupamento dos alunos de acordo com o seu nível de compreensão e autonomia para a realização das atividades. Aqueles alunos que demonstravam maior facilidade para compreender as orientações e realizar as atividades foram designados como mediadores de grupo, sendo responsáveis por auxiliar colegas que se encontravam em um nível de conhecimento próximo, mas que ainda não possuíam autonomia plena para realizar as atividades de forma independente.

Enquanto isso, a pesquisadora prestava assistência específica aos alunos que apresentavam maiores dificuldades. Esses alunos foram alocados em um grupo específico, onde as orientações eram quase sempre direcionadas a todos os membros desse grupo, promovendo um ambiente de trabalho coletivo em duplas ou pequenos grupos.

Para Vigotski (2009), a interação social é a base do aprendizado. É por meio do diálogo, do uso da linguagem e da troca com outras pessoas que a criança adquire conhecimentos e desenvolve suas funções psíquicas superiores. De acordo com o autor, a fonte do desenvolvimento cultural da criança “são a colaboração e a aprendizagem” (Vigotski, 2009, p. 335).

A divisão da turma em três grupos, com aproximadamente cinco crianças cada, mostrou-se eficaz, especialmente nas atividades que envolviam jogos didáticos.

Nesses casos, os grupos maiores permitiam uma maior interação entre os alunos, onde uma criança auxiliava a outra, reforçando o aprendizado coletivo.

Essa estratégia revelou-se interessante e produtiva, pois permitiu que os alunos com maior necessidade de atendimento individualizado recebessem a atenção necessária, enquanto os demais, organizados em grupos, também progrediram em seu processo de construção e aprofundamento do conhecimento. A dinâmica do trabalho em grupo, mediada pela liderança dos alunos mais proficientes, favoreceu a cooperação e o suporte mútuo, aspectos importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das relações sociais no ambiente escolar (Vigotski, 2009).

As práticas propostas neste estudo incluíram reflexões sobre o processo histórico e cultural da linguagem gráfica, além do uso das letras em suas variadas grafias. A ênfase foi dada à prática da assinatura dos nomes, destacando seu valor social no processo de alfabetização e reforçando a relevância da escrita cursiva como um conhecimento importante no contexto educacional e social. O foco central dessas atividades estava no ensino da escrita cursiva, um conhecimento básico muitas vezes negligenciado no contexto contemporâneo, mas que desempenha um papel crucial no desenvolvimento motor fino e na fluência escrita dos alunos.

No contexto do ensino das diferentes grafias do alfabeto enquanto objeto de conhecimento, buscamos desenvolver uma abordagem sistemática que considerasse a escrita em sua dimensão social. "Alguns estudos recomendam o uso exclusivo de letras de fôrma maiúsculas nos primeiros momentos da alfabetização, pelo menos até que o aluno passe a reconhecer todas as letras e tenha destreza na escrita das palavras" (Brasil, 2008, p. 30). Essa orientação revela uma lacuna na sistematização do ensino das diversas grafias do alfabeto.

Para Martins e Marsiglia (2015, p. 59), aprender as diversas grafias do alfabeto "em nada prejudicará a criança. Ao contrário, com repetidas ações obteremos melhora nas operações cognitivas e motoras, o que acarretará o automatismo daquela forma". Assim, o desenvolvimento e a prática das quatro formas de escrita — cursiva e de imprensa, maiúscula e minúscula — beneficiam, inclusive, a capacidade motora e cognitiva dos alunos, promovendo o automatismo e facilitando a fluência na leitura e na escrita.

Destarte, o presente estudo oferece uma análise crítica sobre a importância de organizar o ensino da escrita, considerando que, ao longo da história, dominar esse

conhecimento se tornou essencial para o desenvolvimento completo dos indivíduos e sua participação ativa na sociedade. Nos períodos antigo e medieval, a capacidade de escrever era restrita a grupos específicos.

Não obstante, nas sociedades moderna e contemporânea, a escrita foi integrada na estrutura social, o que tornou o acesso a essa forma de comunicação uma necessidade. Isso levou à expansão da escola para todos, garantindo, por meio da alfabetização, a entrada de todos no universo da cultura letrada. (Dangió e Martins, 2018). Contudo, no processo de alfabetização, nem sempre as condições objetivas contribuem para que os alunos compreendam plenamente a função social da escrita e sua relevância como meio de comunicação, registro e fonte de acesso aos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Alguns documentos oficiais orientam que

Após a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a construção da hipótese alfabética, é essencial introduzir as crianças a diferentes tipos de letras, como a imprensa minúscula e a cursiva, tanto em maiúsculas quanto em minúsculas. Essa diversidade gráfica é fundamental para garantir a leitura e a escrita em distintos gêneros textuais e em variadas situações sociais” (Brasil, 2012, p. 17).

De acordo com Marsiglia (2011, p. 83), na abordagem construtivista, “a escrita deve restringir-se primeiramente só às letras de forma e maiúsculas”. Conforme a autora, essa concepção reflete uma visão espontaneísta, onde o processo de aprendizagem é conduzido pelo próprio ritmo da criança, sem a exigência imediata de domínio das diferentes formas de escrita. Neste sentido, o contato com as quatro formas de escrita (cursiva e de imprensa, maiúscula e minúscula) desde cedo pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, ao invés de prejudicá-la, ajudando a automatizar o uso dessas diferentes formas com a prática.

De acordo com a autora, aqui se observa uma contradição desta abordagem

Pois um dos principais eixos de sustentação desta teoria é o cotidiano e a maioria dos textos que encontramos no nosso dia a dia não está em letras maiúsculas! Cartazes, folhetos, manchetes de jornais e mesmo muitos livros infantis não estão neste formato. Aprender as quatro formas de escrita das letras (cursiva e de imprensa, maiúscula e minúscula), em nada prejudicará a criança. Ao contrário, com repetidas ações obteremos melhora nas operações cognitivas e motoras, o que acarretará o automatismo das diferentes formas”. (Marsiglia, 2011, p. 84).

Sob a perspectiva histórico-cultural, compreendemos que essa aprendizagem não ocorre de maneira espontânea. Ainda que professores não trabalhem intencionalmente com seus alunos cada grafia, as crianças estão continuamente em contato com essas variações, presentes em materiais didáticos, placas de ruas, fachadas de lojas, panfletos, bilhetes e listas de compras, que refletem uma sociedade letrada.

Para que façam parte ativamente dessa sociedade, no entanto, é necessário um ensino sistemático e intencional. Como aponta Saviani (2021a), o papel da educação é transmitir saberes que, ao longo da história, foram apropriados e desenvolvidos pela humanidade. Ao sistematizar esses conhecimentos, a escola cumpre seu papel social de formar indivíduos preparados para o letramento completo e ativo.

Portanto, o atraso ou a falta de um ensino sistemático das diferentes grafias compromete o processo de alfabetização, dificultando a fluência em leitura e escrita e limitando o letramento dos alunos nas situações práticas e cotidianas. A ausência de um ensino estruturado deste objeto de conhecimento central deve ser problematizada, pois pode afetar não apenas o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita, mas também desestabilizar a construção de um repertório gráfico diversificado e funcional. Esse repertório é essencial para a autonomia leitora e para a compreensão dos múltiplos gêneros textuais que o aluno encontrará ao longo de sua trajetória escolar e vida social.

Esse processo é imprescindível para que a escola cumpra seu papel de preparar as crianças para a vida em sociedade, desenvolvendo nelas as capacidades de leitura e escrita como ferramentas fundamentais para o acesso ao conhecimento e para a participação/transformação social. Portanto, numa abordagem histórico-cultural, ao introduzir as diversas grafias do alfabeto, buscamos conectar a escrita às práticas sociais, mostrando aos alunos como ela é utilizada em diferentes contextos, como por exemplo, a assinatura de documentos oficiais e não oficiais, as atividades escolares, na escrita de cartas, etc.

Assim, a intervenção pedagógica proporcionou não apenas o aprofundamento dos conteúdos propostos, mas também o estímulo ao pensamento crítico e à participação ativa dos alunos, promovendo uma compreensão que ultrapassa os mecanismos técnicos da escrita e se conecta com suas experiências e práticas sociais.

5.5 Desafios e adaptações no ambiente escolar

Além dos desafios oriundos da própria prática pedagógica, a intervenção deparou-se com outros desafios como a falta de espaço adequado e o ruído externo, tendo em vista a organização intercalada dos intervalos entre as turmas, o que prejudicava a concentração dos alunos. Além disso, a dinâmica escolar exigia frequentes mudanças no local de realização das atividades. Quando possível, as aulas aconteciam na sala de aula, mas, em virtude de alguns alunos frequentarem reforço de leitura uma vez por semana, ajustes foram necessários.

Para garantir a participação dos alunos no projeto, estabeleceu-se uma reorganização das aulas de reforço com a escola: nos dias de intervenção, os alunos com maior desempenho eram direcionados para o reforço, enquanto os demais participavam da pesquisa. Quando a sala não estava disponível, adaptamos o pátio da escola, que, apesar de acolhedor, também era afetado pelo barulho e movimentação das outras turmas.

A flexibilidade da equipe foi crucial para superar essas limitações, transformando os desafios em oportunidades de aprendizagem. Mesmo com as adversidades, foi possível criar um ambiente inclusivo e estimulante, promovendo avanços no processo de alfabetização, ajustado às necessidades do grupo.

Segundo Martins (2023, p. 291), “aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente são algumas questões a serem problematizadas”. Neste sentido, a dificuldade na aprendizagem é um fenômeno histórico e social, marcado por diversos condicionantes objetivos e subjetivos. A superação desses desafios depende tanto da prática docente quanto dos diversos fatores que constituem o ambiente escolar.

No que tange à formação docente, Saviani (2007) destaca que, a qualificação dos professores é imprescindível, todavia, essa capacitação precisa ser planejada de modo a não prejudicar o tempo dedicado às atividades pedagógicas fundamentais. Para ele, a carreira docente deveria se estruturar em uma jornada integral em uma única escola, o que garantiria a presença diária dos professores e uma maior identificação com a instituição.

O autor sugere, ainda, que essa jornada de 40 horas semanais fosse organizada de forma que apenas metade do tempo fosse destinada às aulas, reservando-se o restante para outras atividades escolares, como a gestão, a

elaboração de projetos político-pedagógicos e reforço aos alunos. Dessa forma, a formação dos educadores deveria ocorrer sem comprometer o andamento contínuo do processo de ensino, assegurando que o foco principal da escola – o ensino e a aprendizagem – permaneça central.

Na escola onde a pesquisa foi conduzida, observou-se que a formação continuada dos professores ocorreu exclusivamente por meio do programa de formação "Alfabetiza Mais Paraíba", ligado ao Programa Nacional Criança Alfabetizada²⁸. Durante o período de investigação, percebeu-se que os encontros formativos desse programa eram realizados em horários que deveriam ser destinados às atividades escolares regulares.

Essa dinâmica contribuiu para a descontinuidade das práticas pedagógicas em sala de aula, impactando diretamente a formação escolar dos alunos. Tal constatação reforça a argumentação de Saviani (2007), que destaca a importância de estruturar a formação docente de maneira que não interfira no tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem dos alunos, assegurando a continuidade e a qualidade das ações pedagógicas.

Durante as observações realizadas em campo, identificou-se que a formação dos professores está majoritariamente fundamentada em concepções construtivistas, que priorizam o aprendizado por meio da interação e da exploração ativa do ambiente. No entanto, percebeu-se que o ambiente escolar apresenta contradições marcantes: enquanto as paredes das salas de aula são decoradas com elementos visuais e informativos, o arranjo físico das carteiras segue um modelo tradicional, com os alunos organizados em fileiras voltadas para a mesa da professora.

De acordo com Saviani (2021a), o espaço físico da escola tradicional, caracterizado por carteiras fixas voltadas para o professor, reflete uma centralização no professor, priorizando a transmissão direta do conhecimento em um ambiente silencioso e pouco interativo. Destaca-se que as escolas, estruturadas a partir dessa concepção, frequentemente resistem a transformações impulsionadas por novas teorias.

²⁸ O Programa Nacional Criança Alfabetizada é uma iniciativa do governo brasileiro que visa garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental. O programa oferece apoio técnico e financeiro aos estados e municípios, promovendo a formação continuada de professores, a distribuição de materiais didáticos e a implementação de avaliações periódicas para monitorar o progresso dos alunos. (Brasil, 2023). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 14 out. 2024.

O autor aponta a necessidade de considerar a prática das escolas que, estruturadas conforme a teoria anterior, “operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria” (Saviani, 2021a, p. 102). Essa resistência não é apenas teórica, mas material e organizacional, pois os espaços e práticas estabelecidos acabam influenciando a consciência dos agentes educativos, dificultando mudanças efetivas.

Outro aspecto observado foi a sobreposição de eventos festivos e atividades extracurriculares ao longo do período de intervenção, o que resultou em frequentes interrupções nas aulas regulares, configurando-se como um dos principais desafios enfrentados. Essa análise, fundamentada nos estudos de Saviani (2021a), propõe uma reflexão crítica sobre o impacto dessas atividades no contexto escolar, ressaltando a necessidade de um equilíbrio adequado entre as práticas extracurriculares e o tempo destinado ao desenvolvimento do currículo formal.

O autor alerta para o risco de que "o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal" (Saviani, 2021a, p.15), sugerindo que essas atividades, embora válidas, não devem deslocar o foco das atividades pedagógicas centrais, que constituem a verdadeira função da escola. Para o autor “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (Saviani, 2021b, p. 45).

Conforme Saviani (2021b, p. 45), na ausência dos “conteúdos fundamentais”, o processo de aprendizagem perde sua profundidade e autenticidade, tornando-se uma prática superficial e dissimulada. Nesse contexto, ressalta-se a prioridade de objetos de conhecimentos centrais, como o ensino das diferentes grafias do alfabeto, indispensáveis para a construção de um processo de alfabetização sólido e autêntico.

Portanto, diante do desafio de ensinar as diferentes grafias do alfabeto e garantir que todos os alunos alcancem esse conhecimento, é essencial manter o foco no conteúdo pedagógico central, evitando que atividades secundárias diminuam a atenção dada a essa etapa crucial da escolarização. Assim, o processo de ensino pode realmente contribuir para o desenvolvimento completo das capacidades de escrita e compreensão.

Nesse sentido, consideramos que as práticas educativas devem ser alinhadas à função essencial da escola, que é mediar o saber historicamente produzido e garantir que os alunos se desenvolvam de forma integral. É necessário equilibrar as

demandas impostas ao contexto escolar com o compromisso de manter a centralidade da educação sistemática, garantindo que as ações pedagógicas favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento crítico dos alunos.

Sob esta perspectiva, Saviani (2007), faz crítica a “pedagogia das competências” e a “pedagogia de resultados” por submeterem a educação a uma lógica de mercado, onde a aprendizagem é vista como um produto e os alunos como clientes. A perspectiva histórico-crítica, por sua vez, busca valorizar a formação integral do aluno e a contextualização do conhecimento, defendendo uma educação que transcende os números e as estatísticas para promover um desenvolvimento humano mais amplo e significativo.

A formação contínua dos professores e o ensino de conteúdos que promovam a compreensão crítica da realidade e a transformação social são pilares fundamentais para garantir uma educação de qualidade. O equilíbrio entre o tempo dedicado às atividades pedagógicas e extracurriculares é crucial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Embora o tempo destinado à intervenção pedagógica tenha sido também um desafio e limitado a amplitude das atividades, observou-se um avanço significativo no desempenho das crianças em relação à escrita e ao processo de invenção. Esse progresso é de grande importância, pois a linguagem escrita é um dos conteúdos escolares historicamente produzidos e essenciais na sociedade atual, sendo fundamental para a formação de indivíduos críticos, autônomos e criativos.

Acreditamos em um ensino sistematizado, no qual o professor atua como principal mediador entre o saber histórico e as aprendizagens que os alunos precisam desenvolver. Nessa perspectiva, a transmissão-assimilação do conhecimento acontece por meio da interação com o ambiente, que deve ser cuidadosamente planejado para facilitar esse processo. Pensar nos recursos mais adequados é essencial para possibilitar essa mediação eficaz entre o saber e o aluno, de modo a promover seu progresso e desenvolvimento (Saviani, 2021a).

5.6 Subsídios teórico-metodológico no processo de ensino-aprendizagem das diversas grafias do alfabeto

O Caderno de sondagem - Diversas grafias do alfabeto revelou-se uma ferramenta essencial nos resultados desta pesquisa, pois permitiu avaliar e monitorar

os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos ao longo do processo de aprendizagem da escrita. O caderno cumpre a função de identificar tanto o "limiar inferior da aprendizagem" — as capacidades que os alunos já dominam e executam autonomamente — quanto o "limiar superior da aprendizagem", onde estão situadas as capacidades que podem ser desenvolvidas com mediação. Esse enfoque se alinha à perspectiva de Vigotski (2009, p. 333), segundo a qual o ensino eficaz deve explorar a Zona de Desenvolvimento Imediato, oferecendo desafios que promovam uma aprendizagem produtiva.

No contexto desta intervenção pedagógica, a sondagem contínua permitiu que os pesquisadores ajustassem suas práticas pedagógicas conforme as necessidades e potencialidades observadas, tornando o processo de ensino mais dinâmico e responsivo. O caderno propiciou uma visão detalhada do progresso dos alunos, possibilitando a introdução de desafios adequados ao estágio de desenvolvimento de cada um, promovendo assim a construção de uma aprendizagem significativa e aprofundada. Dessa forma, as informações obtidas e analisadas através desse recurso mostram que o ensino orientado para o desenvolvimento potencial dos alunos, conforme recomendado por Vigotski (2009), contribui para um processo de alfabetização que valoriza o crescimento contínuo e adaptado à Zona de Desenvolvimento Imediato.

Esses resultados ressaltam, portanto, a relevância do caderno como um recurso pedagógico fundamental para a avaliação, a identificação de áreas que requerem mediação e o apoio ao desenvolvimento intelectual dos alunos, ampliando a eficácia das práticas pedagógicas e fortalecendo a construção das capacidades em escrita. As informações obtidas por meio desta sondagem são fundamentais para identificar desafios específicos no processo de aprendizagem.

A partir dessa análise, os professores alfabetizadores podem planejar intervenções pedagógicas mais direcionadas, ajustadas às necessidades de cada aluno. Isso não apenas auxilia o progresso daqueles que apresentam dificuldades, mas também contribui para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, beneficiando a todos.

Ao envolver os alunos em atividades que estimulam o pensamento crítico e a criatividade, buscamos tornar o aprendizado mais significativo e dinâmico. Os jogos didáticos, em particular, oferecem uma abordagem divertida e engajante, facilitando a compreensão dos conceitos e promovendo a interação entre os alunos. Dessa forma,

o uso de atividades lúdicas reforça a apropriação do conhecimento de maneira eficaz, ao mesmo tempo que se alinha aos saberes históricos formalmente organizados e sistematizados pelo ensino escolar. Assim, o aprendizado torna-se mais acessível e conectado às realidades dos estudantes, criando um ambiente mais inclusivo e cooperativo.

O Caderno pedagógico - Jogos para ensinar as diversas grafias do alfabeto foi desenvolvido para atender a essa demanda, constituindo-se como um recurso teórico-metodológico essencial no processo de ensino-aprendizagem desse objeto de conhecimento. Composto por uma série de jogos didáticos cuidadosamente planejados, este material busca mediar o aprendizado da escrita de forma interativa, utilizando abordagens que privilegiam tanto a prática quanto a compreensão teórica das letras e suas variações.

Esse material orienta-se por princípios de ensino que valorizam a ludicidade como ferramenta pedagógica, promovendo o engajamento dos alunos e incentivando o desenvolvimento de competências essenciais no reconhecimento e na diferenciação das grafias. Os jogos propostos foram projetados para serem aplicados em contextos coletivos, estimulando a colaboração entre os estudantes e a construção de conhecimento compartilhado (Vigotski, 2009).

Além disso, ao incluir atividades que abordam as diversas formas e usos das letras nos contextos sociais, o material permite aos alunos relacionar o aprendizado com situações do cotidiano. Esse enfoque social e prático favorece uma aprendizagem contextualizada, onde os alunos podem reconhecer o valor da escrita para além do ambiente escolar (Dangió e Martins, 2018). Cada jogo foi elaborado considerando as diferentes etapas do desenvolvimento da escrita, de modo a atender às especificidades do processo de alfabetização, desde o reconhecimento das letras até o domínio de suas variantes cursivas.

O caderno pedagógico também pode ser utilizado como um instrumento de avaliação diagnóstica e formativa, permitindo ao professor acompanhar o progresso dos alunos e identificar possíveis dificuldades no reconhecimento das grafias. Dessa forma, além de mediar o ensino, o material contribui para o processo de monitoramento e intervenção pedagógica, potencializando o desenvolvimento das habilidades de escrita e a apropriação dos conhecimentos sobre as grafias do alfabeto.

Assim, os recursos didático-pedagógicos desenvolvidos ao longo desta intervenção, representam uma contribuição significativa para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, oferecendo um suporte teórico-metodológico que promove a inclusão, a cooperação e o aprofundamento do conhecimento no contexto escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dedicou-se a investigar o processo inicial de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, buscando compreender as práticas de alfabetização com ênfase nas diversas grafias do alfabeto e suas variações. Fundamentada na perspectiva histórico-crítica, a pesquisa teve como eixo principal a apropriação da linguagem escrita por alfabetizandos, especialmente a partir de uma intervenção pedagógica voltada ao desenvolvimento de capacidades de escrita cursiva. Com essa abordagem, visamos expandir o entendimento sobre as práticas iniciais de ensino-aprendizagem da escrita e oferecer subsídios que pudessem enriquecer a alfabetização no contexto educacional público.

A metodologia adotada, com ênfase na intervenção pedagógica, revelou-se fundamental para estruturar as ações didáticas, além de permitir a avaliação constante dos impactos das ações realizadas. Essa estratégia não só introduziu inovações pedagógicas na prática de alfabetização, como também ressaltou a relevância de uma interação entre teoria e prática, incentivando os professores a atuarem como pesquisadores de suas próprias práticas e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Entre os resultados mais significativos, destaca-se a elaboração do Caderno pedagógico *Jogos para ensinar as diversas grafias do alfabeto*, desenvolvido como um produto educacional que visa apoiar o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais. Esse material, estruturado em uma coletânea de jogos didáticos, se constituiu um recurso teórico-metodológico para professores e também uma ferramenta de avaliação, ao permitir a análise do progresso dos alunos no domínio dos conteúdos trabalhados.

A introdução desses jogos favoreceu o engajamento dos estudantes, ampliando sua compreensão sobre as diferentes grafias e fomentando uma aprendizagem mais integrada e dinâmica. Além disso, a utilização dos jogos auxiliou na percepção da evolução dos conhecimentos dos alunos, proporcionando um diagnóstico mais claro das necessidades e dos avanços individuais no processo de alfabetização.

Embora reconheçamos as limitações e os desafios enfrentados na aplicação dos princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica nas práticas pedagógicas dos anos iniciais, consideramos que a pesquisa contribuiu para o

enriquecimento das práticas de alfabetização e para a reflexão sobre a tradução prática desse referencial em contextos escolares. Os desafios de adaptação e fundamentação teórica para a prática indicam a necessidade de continuar investindo em pesquisas e intervenções que fortaleçam a construção de uma didática histórico-crítica no contexto da alfabetização, ampliando o leque de possibilidades pedagógicas que dialogam com a realidade e as necessidades educacionais dos alunos.

Os resultados deste estudo apontam que o domínio das diversas grafias do alfabeto pode ser alcançado desde os primeiros anos de escolarização. Contudo, a ausência de um ensino sistematizado tende a atrasar essa aprendizagem, especialmente quando se adota uma abordagem pedagógica espontaneísta. Essa perspectiva negligencia o papel essencial da escola ao assumir que o aprendizado ocorre de forma “natural” e desestruturada, o que limita a intencionalidade e a eficácia do ensino.

Nesse sentido, as práticas de alfabetização devem ser planejadas e metódicas, possibilitando aos estudantes o acesso a um aprendizado profundo e completo. Sobre as diferentes formas gráficas do alfabeto, consideramos que esse conhecimento básico é fundamental no processo inicial da linguagem escrita, além de reforçar o papel fundamental da escola na promoção de uma educação intencional, formativa e transformadora.

Os objetivos pedagógicos na perspectiva histórico-crítica são orientados pela ideia de que a educação deve contribuir para a transformação social. Essa abordagem, desenvolvida por Dermeval Saviani, enfatiza a importância de compreender o contexto histórico e social em que a educação ocorre, visando à formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Na prática, isso significa que os objetivos pedagógicos devem promover a reflexão crítica sobre a realidade, incentivando os alunos a questionarem e transformarem as condições sociais existentes. A educação, nessa perspectiva, é vista como um instrumento de emancipação e de luta contra as desigualdades sociais. A alfabetização, sob essa perspectiva, não se limita ao aprendizado técnico da leitura e escrita, mas envolve a formação crítica e consciente dos alunos, preparando-os para compreender e transformar a realidade em que vivem. Essa etapa é crucial no processo educacional e na formação integral do ser humano.

A alfabetização é, sem dúvida, a porta de entrada para a sociedade letrada e desempenha um papel fundamental no processo educacional e na formação integral

do ser humano. Além disso, esse processo é visto como uma prática histórico-crítica, na qual o conhecimento é construído a partir das interações sociais e culturais dos alunos. Isso significa que o ensino da leitura e escrita deve estar contextualizado na realidade dos estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos iniciais (senso comum) em direção a um conhecimento concreto e pensado, promovendo assim uma consciência filosófica.

No âmbito escolar, os educadores que têm contato direto com os alunos, desempenhando um papel crucial no processo de formação dos indivíduos, enfrentam desafios inerentes à dinâmica das salas de aula e deparam-se não apenas com o ensino em si, mas também com a complexa tarefa de compreender e considerar cada estudante enquanto ser único no seio da prática global, capacitando-se para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a criticidade dos alunos.

Essa abordagem também enfatiza a importância da constante troca de experiências entre os professores. É frequente observar que as inquietações desses profissionais, muitas vezes, ficam à margem, eclipsadas pelas demandas intrínsecas aos diferentes arranjos educativos. E a sobrecarga de responsabilidades pode, por vezes, obscurecer as realizações significativas que ocorrem no ambiente escolar. Nesse contexto, abre-se espaço para a importância da partilha de experiências bem-sucedidas entre os pares.

O compartilhamento de práticas pedagógicas eficazes e estratégias que superaram desafios específicos não apenas fortalece a comunidade educativa, mas também cria um ambiente propício ao aprimoramento contínuo. A troca de vivências entre educadores possibilita a construção de um repertório coletivo de recursos e abordagens, contribuindo para a melhoria constante do processo educacional. Além disso, essa interação promove um senso de coletividade e solidariedade, essencial para enfrentar os obstáculos comuns e fomentar um ambiente escolar mais enriquecedor e inclusivo, resultando em oportunidades para compartilhar experiências bem-sucedidas entre seus pares.

Os resultados sistemáticos deste estudo apontam que o fracasso escolar não pode ser atribuído exclusivamente aos professores, uma vez que diversos fatores contribuem para essa problemática. Entre eles, destaca-se que as oportunidades de formação continuada frequentemente são limitadas a iniciativas pontuais das redes

de ensino, com foco em planejamentos pedagógicos esporádicos, desprovidos de estratégias adequadas e de articulação com as demandas reais das salas de aula.

Além disso, a sobrecarga de crianças por turma e a ausência de espaços contínuos para a troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais da educação dificultam um acompanhamento individualizado do desenvolvimento dos alunos. Soma-se a isso a carência de instrumentos apropriados para registrar e analisar as práticas pedagógicas, o que compromete a avaliação e o aperfeiçoamento do processo de ensino.

No que diz respeito às práticas de escrita, observou-se que, no contexto analisado, o ensino das diversas grafias do alfabeto tende a priorizar o treinamento motor, enquanto aspectos mais amplos, como os contextos sociais e funcionais do uso das letras, são negligenciados. Essa abordagem limitada reduz as possibilidades de significação da escrita e restringe o potencial dos alunos para desenvolver uma relação mais ampla e contextualizada com a linguagem escrita.

Dessa forma, o presente trabalho buscou não apenas compreender, mas também propor estratégias pedagógicas que contemplem uma visão mais integrada e contextualizada do ensino da escrita, reconhecendo a complexidade desse processo e a necessidade de ações que envolvam tanto o fortalecimento da formação docente quanto a consideração das condições socioculturais dos estudantes.

Considerando o contexto apresentado, propomos a elaboração e a implementação de recursos didáticos alinhados aos princípios da teoria pedagógica histórico-crítica. Essa abordagem visa não apenas fornecer aos docentes subsídios teórico-metodológicos potencializadores do processo ensino-aprendizagem, mas também enfrentar o desafio de avançar na construção coletiva de uma didática orientada por essa perspectiva.

A proposta é contribuir para a teoria ao explicitar ações didáticas que traduzam os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para o contexto escolar da alfabetização. A proposta central consiste em promover uma prática que reconheça o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, utilizando métodos que possibilitem uma compreensão crítica dos contextos históricos, sociais e culturais em que ele está inserido. Ademais, busca-se fomentar uma participação ativa do educando na construção do próprio conhecimento.

O fortalecimento da didática histórico-crítica destaca-se como um elemento chave nesse processo, uma vez que a relação entre teoria e prática potencializa o

impacto pedagógico. Proporciona-se, assim, não apenas o domínio dos conceitos teóricos, mas também a capacidade de os traduzir de maneira tangível no ambiente de aprendizado, gerando uma experiência mais rica e significativa para os alunos. Ademais, ao promover uma compreensão mais profunda da linguagem escrita, os educadores estão aptos a abordar as nuances e complexidades desse processo de maneira mais abrangente.

No contexto do ensino da letra cursiva, é notório que diversas abordagens coexistem, gerando divergências entre os professores alfabetizadores. Alguns optam por postergar sua introdução para o segundo semestre, enquanto outros concentram as atividades unicamente no traçado das letras. No entanto, sugerimos uma revisão dessa perspectiva, enfocando a importância de uma introdução precoce, contextualizada e respeitosa ao ritmo de cada aluno, visando não apenas à apropriação desse conhecimento, mas também a uma compreensão mais profunda e duradoura da linguagem escrita.

Os resultados desta pesquisa indicam, ainda, que um número expressivo de crianças ainda enfrenta dificuldades em conhecimentos básicos da linguagem escrita, como a diferenciação das letras em suas diversas grafias e a escrita de pequenos textos. Esse panorama destaca a necessidade de um acompanhamento mais sistemático e contínuo. Para que esse processo seja efetivo, o papel do professor é essencial, sobretudo por meio de estratégias avaliativas que promovam uma compreensão mais profunda do desenvolvimento de cada estudante.

Nesse contexto, destaca-se a relevância das atividades de sondagens, realizadas pelos professores em sala de aula. Essas ações avaliativas permitem que os educadores compreendam o nível real de aprendizado dos seus alunos, identificando suas dificuldades e potencialidades. Ao contrário das avaliações em larga escala, que, muitas vezes, não refletem a realidade do aprendizado individual, as sondagens internas oferecem uma compreensão mais rica e detalhada do processo educativo, permitindo que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas e intencionais.

Essas práticas não apenas enriquecem a atividade docente, mas também criam um ambiente de aprendizagem mais significativo e eficaz, em que os alunos são vistos como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. A avaliação torna-se, assim, um processo contínuo e dinâmico, no qual o professor ajusta suas abordagens

pedagógicas para melhor atender às necessidades dos alunos, promovendo um ensino mais inclusivo e contextualizado.

Este estudo busca, portanto, apoiar e reafirmar a relevância de práticas pedagógicas que priorizam os conteúdos historicamente produzidos e sistematizados pela educação escolar, assegurando que o ensino seja um meio para a formação emancipadora dos estudantes. Acreditamos que essa proposta pedagógica pode funcionar como um ponto de partida para o desenvolvimento de novos materiais voltados para as demandas do professor alfabetizador, oferecendo recursos que ampliem sua prática e favoreçam a pesquisa e o apoio no contexto educacional.

Em suma, espera-se que este estudo inspire outras iniciativas que aprofundem o ensino da linguagem escrita com base na relação dialética entre ensino e aprendizagem, promovendo a contribuição coletiva e o compromisso dos educadores na criação de práticas pedagógicas mais eficazes e socialmente contextualizadas. Ao enfatizar a importância de uma alfabetização que reconheça as múltiplas grafias do alfabeto e suas variações no cotidiano, o presente estudo almeja contribuir para um ensino da escrita mais crítico, dialógico e transformador, alinhado aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e aos objetivos da educação pública de qualidade.

A partir dos resultados desta pesquisa, é possível vislumbrar novas abordagens para estudos que busquem aprofundar a sondagem de conteúdos específicos de linguagem que desenvolvam intervenções didáticas mais eficazes. Um caminho promissor seria investigar conteúdos e práticas que favoreçam a criação de materiais pedagógicos destinados ao ensino da linguagem escrita, promovendo o desenvolvimento de capacidades linguísticas desde os primeiros anos escolares.

Além disso, destaca-se a relevância de um estudo voltado à formação continuada dos professores alfabetizadores, com o objetivo de capacitá-los na elaboração e implementação de materiais de intervenção alinhados aos conteúdos de didática, fortalecendo assim o processo de apropriação da escrita. Outra proposta interessante seria realizar investigações com duplas de crianças, analisando como a mediação do professor/pesquisador pode influenciar a aprendizagem dos temas relacionados à linguagem escrita, considerando as interações entre pares e as dinâmicas de colaboração em sala de aula. Esses estudos poderiam enriquecer significativamente as práticas de alfabetização, ao passo que fortalecem a formação dos professores e a construção de materiais pedagógicos contextualizados e eficazes.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, M. J. **Práticas de Produção Textual e a Formação Continuada de Professores**: percursos em diálogo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, 2021.

ALFABETIZAÇÃO EM REDE. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - Relatório Técnico (PARCIAL). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 2020.

ALGODÃO DE JANDAÍRA. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Algodão_de_Jandaíra. Acesso em: 09 out. 2024.

ALVES, E. S. *et al.* Costureiras, garimpeiros de minas de caulim e os cablocos: identidades que descrevem suas culturas. *In*: I SIMPÓSIO DE NACIONAL DE ESTUDOS EM LÍNGUAS, MEMÓRIAS, IDENTIDADES E CULTURAS. **Anais [...]** São Luís, MA, On-line, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sinelmic-ufma/661599-COSTUREIRAS-GARIMPEIROS-DE-MINAS-DE-CAULIM-E-OS-CABLOCOS--IDENTIDADES-QUE-DESCREVEM-SUAS-CULTURAS>. Acesso em: 28 set. 2024.

ALMEIDA, M. G. de. **Pedagogia Empresarial**. Rio de Janeiro: Brasport, 2008. 167 p. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_do_bafo. Acesso em: 14 out. 2024.

ALVES, M. R. **A alfabetização com os coletivos socialmente desiguais**: como os pobres politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola? Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

ANDRADE, O. V. C. D. A.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. **Modelo de resposta à intervenção**: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos da aprendizagem. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2014.

AQUINO, I. S. de. **A relação entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e as manifestações reais e objetivas da realidade concreta dos sujeitos na produção de textos** 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

BASSO, M. **As mediações docentes na construção da escrita alfabética**. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2020.

BATISTA, A. A. G.; SILVA, C. S. R.; BREGUNCI, M. G. C.; CASTANHEIRA, M. L.; MONTEIRO, S. M. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2015-2016. v. 2: Da concepção à realização. Brasília, DF: INEP, 2016.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=301192. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?q=http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=301192&sa=D&source=docs&ust=1703098436804555&usg=AOvVaw335dbfwWrF1XK3W0cWmTQ-. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Bolsa Família**. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A criança no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Jogos na alfabetização matemática. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (recurso eletrônico)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86p. (Série Legislativo, n.125)

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

BRASIL. **Resolução nº 510/2016 CONEP/CNS/MS**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2022.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: mar. 2023.

CARRERA, B.; MAZZARELLA, C. Vygotsky: enfoque sociocultural. **Educere**, v. 5, n. 13, p. 41-44, 2001.

COSTA, M. A. da S. **Os jogos no processo de alfabetização e letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

COSTA, S. **Escrita**: uma grande invenção. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

DAMIANI, M. F. *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Pelotas: Cadernos de Educação /FaE/PPGE/UFPel, maio/ago. 2013. Disponível em:

http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5816/1/Discussindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L. M.. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DANTAS, R. A. A. **Intervenção didática para produção de narrativas a partir da adaptação de um jogo de tabuleiro**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

DE CARVALHO, S. H. R.. Avaliação na Educação Infantil: o portfólio como ferramenta. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 44, p. 57-68, 2007.

DE FIGUEIREDO, F. J. Q.; DO ROSÁRIO SABOTA, B. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. **Signótica**, v. 14, n. 1, p. 27-60, 2002.

FERNANDES, A. P. A. da S. **Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização**: uma proposta de intervenção pedagógica. 363f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2020.

FERREIRA, J. V. **Os Impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nas práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino em Petrolina - PE**. 392 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade de Pernambuco, Petrolina, PE, 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p.11.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 92, 1984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1437>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, A. T. P.. Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 275-300, 2016.

GONÇALVES, F. M.; GONÇALVES, F. M. da S. **Caderno de sondagem - Diversas grafias do alfabeto**. Formato digital. ISBN 978-65-01-15775-7. São Paulo, Brasil: CBL, 2024

GONÇALVES, F. M.; GONÇALVES, F. M. da S. **Caderno Pedagógico - Jogos para ensinar as diversas grafias do alfabeto**. Aceito para publicação pela Editora da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB: EDUEPB, 2025. (no prelo)

GONÇALVES, F. M.; GONÇALVES, F. M. da S. Letramento, Alfabetização e BNCC sob a Ótica da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Letra Magna**, v. 20, n. 36, p. 41-56, 2024.

GOUVÊA, D. R. **Arte que cola! Álbum de figurinhas digital e gamificado para ensino de História da Arte**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Visual-Design) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: Algodão de Jandaíra**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/algodao-de-jandaira.html>. Acesso em: 09 out. 2024

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica**: resultados 2019. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 12 maio 2023.

LAKATÓS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M.. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 531-541, 2017.

LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. **Didática Crítica no Brasil**. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil, 2023).

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2019. p. 103-117.

MAGRI, V. M. C. **Alfabetização, Currículo e Práticas Sociais**: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed., 6. imp. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011b.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista Histedbr on-line**, v. 19, p. e019003-e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 05 ago. 2024.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MASETTO, M. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 13. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2007. p. 133-178.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**, n. 41, p. 61-75, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTEIRO, A. **Alfabetização**: abordagem discursiva voltada para o processo ensino-aprendizagem das relações sons e letras e letras e sons. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2020.

OLIVEIRA, A. L. A. **Alfabetização e livro didático**: o que pensam e fazem as professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Ilhéus, BA, 2019.

OLIVEIRA NETO, W. de. Uma breve história dos álbuns de figurinhas. **Café História**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-breve-historia-dos-albuns-de-fugirinhas/> ISSN: 2674-5917. 2022. Acesso em: 30 ago. 2024.

ONOFRE, E. M. C.; PÁTARO, C. S. de O.; ONOFRE, M. R. **Sala de aula**: espaço de encontro de culturas. São Carlos: EduFSCar, 2010.

PIRES, R. L. **Produção de textos no livro didático de alfabetização**: análise documental em diálogo com professoras alfabetizadoras. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2021.

POTKUL, R. S. **Produção de textos na alfabetização**: por uma proposta discursiva. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2019.

PRADO, A. L. **As percepções dos alunos sobre a escrita em diferentes suportes e o letramento digital**: contribuições para a alfabetização. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2019.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. **Revista Espaço Pedagógico**, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 2, p. 77-97, 2003.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural** : questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-101. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p77-101>

SAVIANI, D. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 2, n. 2, p. 5-20, 2017. DOI: [10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p5-20](https://doi.org/10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p5-20). Acesso em: 12 ago. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021c.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. C. do V. **A mediação pedagógica na escrita/ produção de texto**: um olhar na/da prática docente. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Ilhéus, BA, 2021.

SILVA, G. J. de G. P. P. da. **Ensino da escrita como processo de construção de sentidos**: caminhos teórico-metodológicos. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2022.

SILVA, N. A. **Ressignificando a produção de textos na alfabetização**: experiências com a retextualização digital. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2019.

SILVEIRA, A. A. da. **Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul**: a cultura gráfica escolar a partir de cadernos de alunos (1937-2015). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SOARES, M. **Magda Soares responde**. Belo Horizonte: UFMG/Ceale/FaE, 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/magda-soares-responde-3.html>. Acesso em: 07 nov. 2024.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, M. do C. de; ZANON, D. A. V. A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280046, 2023.

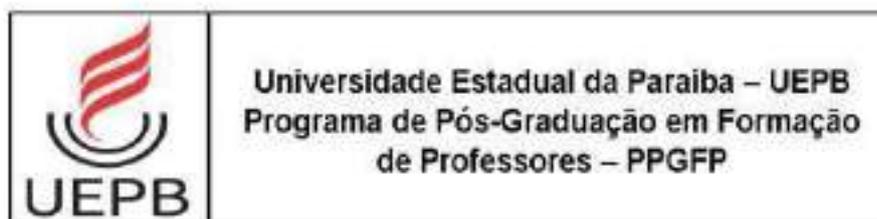
VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2019.

APÊNDICE A - Roteiro de observação: caracterização da sala de aula

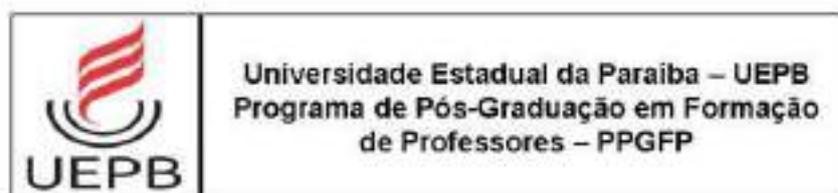


Roteiro de observação Caracterização da sala de aula

Instrumento de pesquisa a ser aplicado para adquirir informações específicas da escola selecionada para a investigação.

1. Aspecto Físico:
a) Espaço Físico:
2. Quais são as dimensões espaciais da sala de aula?
b) Mobília: (Descrever a mobília presente na sala)
c) Ambientes Específicos: (Há ambientes específicos na sala? Se sim, quais são?)
d) Materiais Expostos: (Existe os materiais didáticos expostos na sala? Quais?)
3. A Turma:
a) Número de Alunos: (Quantos alunos há na turma, divididos por gênero?)
b) Organização da Turma: (Como a turma está organizada espacialmente?)
c) Ingressantes este ano: (Quantas crianças ingressaram na turma este ano?)
4. Organização do Trabalho Coletivo:
a) Regras e Orientações diárias: (Existem regras para orientar o trabalho diário? Quais são?)
b) Explicitação de regras: (Como são explicitadas as regras, se houver?)
c) Cobrança de regras: (As regras são cobradas? Como?)
5. Rotina Diária:
(Descrever a rotina diária, destacando atividades regulares e horários.)

APÊNDICE B - Roteiro de conversa com os participantes da pesquisa



Roteiro de conversa com os participantes da pesquisa

Introdução:

- Saudações e apresentações.
- Explicação sobre o objetivo da conversa: entender como as crianças estão praticando a escrita na escola e em casa.

Parte 1 - Experiências de Escrita:

1. Pergunta: "Vocês gostam de escrever?"
2. Se sim:
 1. Explorar o que eles gostam de escrever (desenhos, cartas, histórias, etc.).
 2. Perguntar sobre suas experiências mais recentes de escrita.
3. Se não:
 1. Descobrir o motivo pelo qual não gostam de escrever.
 2. Explorar se há algo específico que gostariam de escrever, mas não conseguem.

Parte 2 - Apoio em Casa:

1. Pergunta: "Alguém em casa ajuda vocês nas atividades de escrita?"
2. Se sim:
 1. Descobrir quem ajuda e como.
 2. Perguntar sobre o tipo de apoio que recebem.
3. Se não:
 1. Explorar se gostariam de ter ajuda em suas atividades de escrita.
 2. Perguntar como se sentem ao escrever sozinhos.

Parte 3 - Materiais de Escrita

1. Pergunta: "Quais materiais vocês têm em casa para ajudar na escrita?"
2. Se tiverem:
 1. Explorar quais são esses materiais (lápiz, cadernos, livros, etc.).
 2. Perguntar quais são os favoritos deles.
3. Se não tiverem:
 1. Descobrir se gostariam de ter mais materiais de escrita em casa.
 2. Perguntar quais materiais gostariam de ter.

Parte 4 - Tempo e Preferências:

1. Há algum horário do dia em que vocês sentem que escreve melhor?
2. O que mais chama a atenção de vocês durante o processo de escrita?
3. Vocês preferem escrever à mão ou no computador? Qual é o motivo da preferência de vocês?

Parte 5 - Atividades Escolares:

1. Na escola, existe alguma atividade de escrita que vocês gostam?
2. Se sim:
 1. Qual é essa atividade e por que vocês a preferem?
3. Se não:
 1. Quais são os principais motivos que fazem vocês não gostarem de escrever?
4. Existe alguma parte da escrita escolar que chama mais a atenção? Por quê?

Parte 6 - Projetos Pessoais:

1. Alguém já pensou em criar suas próprias histórias ou livros?
2. Se sim:
 3. Sobre o que seria sua história?
4. Se não:
 1. Investigar se existe algum assunto específico que gostariam de abordar, mas encontram dificuldades.
5. Vocês já tiveram alguma experiência de escrita da qual se orgulha?
6. Se sim:
 1. Gostariam de compartilhá-la?
7. Se não:
 1. Qual o motivo de não se orgulharem da experiência de escrita?

Conclusão:

- Agradecer pela participação e pelas respostas das crianças.
- Explicar como as informações ajudarão em um estudo importante sobre o processo de apropriação da linguagem escrita.
- Encorajar as crianças a continuarem escrevendo e explorando o mundo da escrita.

Nota:

- Durante toda a conversa, manter uma linguagem simples e acessível às crianças em processo de alfabetização.
- Ser receptivo às respostas das crianças e encorajar a expressão livre de seus pensamentos e experiências.

APÊNDICE C - Caderno pedagógico - Jogos para ensinar as diversas grafias do alfabeto



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Franciele Medeiros Gonçalves
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Caderno Pedagógico
Jogos didáticos para ensinar as diversas grafias do alfabeto

CAMPINA GRANDE-PB
2024

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G635a Gonçalves, Franciele Medeiros.
Caderno Pedagógico [manuscrito] : Jogos didáticos para ensinar as diversas grafias do alfabeto / Franciele Medeiros Gonçalves. - 2024.
118 f. : il. color.

Digitado.
Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Formação de Professores/UEPB
"Orientação : Prof. Dra. Fabiola Monica da Silva Goncalves, Departamento de Educação - CEDUC".
1. Linguagem escrita. 2. Grafias do alfabeto. 3. Pedagogia histórico-crítica. I. Título

21. ed. CDD 372.6

SUMÁRIO

Apresentação	2
O que é alfabetização?	4
O papel do professor na alfabetização: perspectivas vigotskianas	7
1 Ponto central da teoria de Vigotski	7
2 Principais conceitos da teoria de Vigotski	7
3 Implicações pedagógicas	8
O ensino da linguagem escrita no contexto da alfabetização	10
A importância dos jogos didáticos no ensino das grafias do alfabeto	12
A coletânea dos jogos didáticos	15
1 Jogo “Quem Assina Agora?”	16
2 Jogo “Lince de Palavras - Animais”	17
3 Jogo de cartas “Letras do Alfabeto”	18
4 Jogo de dominó “Tipos de Letras”	20
5 Jogo “Bafo Letras do Alfabeto”	22
Jogos didáticos como instrumento de avaliação	25
Palavras finais	30
Referências	33
Apêndices	34

Apresentação

Bem-vindos(as) ao **Caderno Pedagógico Jogos didáticos para ensinar as diversas grafias do alfabeto!**

Este material é resultado de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Há várias teorias que tentam explicar como se dá o processo de alfabetização e de aprendizagem da linguagem. Neste material, o processo de desenvolvimento da aprendizagem é analisado sob a perspectiva da concepção histórico-cultural.

Trata-se de uma coletânea de jogos didáticos fundamentada na promoção da aprendizagem mediada, sistematizada com o propósito de servir como um subsídio teórico-metodológico para professores alfabetizadores no processo de ensino da linguagem escrita, com foco específico no ensino das diversas grafias do alfabeto. Além disso, busca incitar a criação de outros materiais didáticos.

Destina-se a auxiliar tanto alfabetizadores quanto alfabetizados no processo de ensino e aprendizagem, adotando uma perspectiva educacional emancipatória e transformadora. Nosso principal objetivo é oferecer aos alunos uma maneira eficaz e satisfatória de explorar as diversas formas das letras do alfabeto, incentivando a prática contínua e o desenvolvimento das capacidades de escrita de maneira satisfatória, despertando nas crianças o gosto pela escrita e pela expressão por meio das palavras.

Através deste material, os estudantes poderão desenvolver atividades que estimulam a criatividade, a coordenação viso-motora e a compreensão das letras em seus formatos de imprensa e cursiva, tanto maiúsculas quanto minúsculas. O **Caderno Pedagógico Jogos didáticos para ensinar as diversas grafias do alfabeto** representa um compromisso com a alfabetização, sendo assim, a coletânea de jogos apresentados neste Caderno foi cuidadosamente preparada para potencializar o processo de ensino da linguagem escrita.

Por meio deste recurso didático, será possível promover momentos de aprendizagem satisfatórios e emancipadores, envolvendo os alunos na construção do seu próprio conhecimento acerca das diversas grafias do alfabeto. Este instrumento foi pensado para transformar o processo de alfabetização e aprendizagem da escrita cursiva em uma experiência sistemática e divertida. Prepare-se para embarcar nesta

3

jornada educativa e divertida, na qual cada ação é um passo em direção à proficiência na linguagem escrita. Vamos, juntos, trilhar os caminhos da escrita cursival!

As autoras

O que é alfabetização?

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento humano e social, sendo compreendida por diversos autores como uma prática que vai muito além da mera aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita. Para Smolka (2012), a alfabetização deve ser vista como um processo discursivo e socialmente construído. Ela defende que esse processo envolve a inserção do indivíduo no mundo da escrita, do qual ele participa ativamente na negociação e construção de significados. Nesse sentido, aprender a ler e escrever vai além da decodificação de letras e palavras; trata-se de compreender a linguagem como uma ferramenta fundamental de interação social e comunicação.

A autora argumenta que a alfabetização é um meio para o exercício pleno da cidadania, permitindo ao indivíduo participar ativamente da vida social e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para ela, as primeiras tentativas de escrita das crianças, muitas vezes marcadas por erros, devem ser vistas como parte de um processo contínuo de construção do conhecimento. Assim, a alfabetização envolve não apenas o domínio de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de capacidades discursivas, que possibilitam ao indivíduo utilizar a linguagem de forma crítica e reflexiva, adaptando-se a diferentes contextos e situações sociais.

De acordo com Dangjó e Martins (2018), a alfabetização é parte integrante do conhecimento humano, ao qual todos os indivíduos devem ter acesso, permitindo que desenvolvam ferramentas estruturais e discursivas da língua portuguesa. Esse processo, além de ensinar a dominar a linguagem, visa possibilitar a compreensão da realidade social, qualificando o indivíduo como ser social. Isso reflete a dimensão crítica da alfabetização, que capacita as pessoas a interagirem com o mundo de forma consciente e ativa.

Gonçalves e Gonçalves (2024) expandem essa visão, argumentando que a alfabetização é um processo em constante (r)evolução, reconhecendo tanto as transformações rápidas e disruptivas quanto o progresso contínuo e gradual que ocorre no desenvolvimento das práticas de alfabetização. Para as autoras, é fundamental que o processo de alfabetização acompanhe essas mudanças, contribuindo para uma pedagogia que se baseie em uma compreensão histórico-crítica dos elementos que constituem a aprendizagem da linguagem. Isso destaca a

necessidade de que a alfabetização não seja vista como um processo estático, mas como algo dinâmico e (r)evolucionário, ou seja, deve ser parte de "um processo educativo emancipatório e transformador" (Gonçalves; Gonçalves, 2024, p. 55).

Nessa perspectiva, a alfabetização também deve ser entendida como uma prática social que envolve a construção de significados sobre a linguagem e sua função na vida cotidiana. Ao aprender a ler e escrever, a criança não apenas decodifica palavras e frases, mas também desenvolve a capacidade de expressar suas experiências e refletir sobre elas. Esse aprendizado permite que a criança interaja de forma mais significativa com o mundo, desenvolvendo uma compreensão mais ampla do contexto em que vive.

Marsiglia e Saviani (2017) ressaltam a importância da alfabetização como um instrumento de acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Para esses autores, a alfabetização não se restringe à aprendizagem de técnicas de leitura e escrita, mas possibilita que os indivíduos compreendam seus direitos e participem ativamente da sociedade. Nesse sentido, a alfabetização se torna uma ferramenta de emancipação, formando indivíduos críticos, capazes de transformar suas realidades sociais. Ao proporcionar essa emancipação, a alfabetização atua como um meio de empoderamento social, permitindo que as pessoas tenham uma voz ativa nas transformações de seu meio.

Esses autores também destacam o papel essencial do professor nesse processo, enfatizando que o planejamento e a escolha dos métodos de ensino devem estar alinhados com as necessidades dos alunos, considerando seus contextos e realidades. O professor, ao integrar teoria e prática, deve garantir que os alunos não apenas dominem as capacidades técnicas de leitura e escrita, mas também compreendam o significado social e cultural desses conhecimentos. Dessa forma, o aprendizado da linguagem se transforma em um processo que vai além da escola, influenciando a maneira como o indivíduo age e se posiciona na sociedade.

Destarte, a alfabetização deve ser encarada como um processo contínuo, que não só prepara o aluno para as exigências escolares, mas também promove o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões. Ela forma cidadãos críticos, socialmente conscientes e capazes de intervir no mundo ao seu redor, destacando-se como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

6

Portanto, a alfabetização é um processo de transformação social e cultural, no qual o professor desempenha um papel fundamental para que os alunos se tornem indivíduos críticos e conscientes, capazes de interagir e transformar o mundo ao seu redor.

O papel do professor na alfabetização: perspectivas vigotskianas

A teoria de Vigotski (2009), focada no contexto social e cultural, destaca que a aprendizagem ocorre principalmente por meio da interação social. O ponto central da teoria é que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é mediado pelas interações com outras pessoas e pelo uso de instrumentos culturais, como a linguagem. A criança, ao nascer, já está inserida em um ambiente social, e as interações com sua família, colegas e professores são fundamentais para seu aprendizado.

1 Ponto central da teoria de Vigotski

Vigotski (2009) argumenta que o aprendizado acontece em um processo de interação contínua entre o indivíduo e o meio social e cultural. A linguagem é o principal mediador dessas interações, pois possibilita a troca de conhecimentos e ideias. A criança começa a construir seu conhecimento a partir da interação com outras pessoas, como pais, familiares e colegas, e essa construção é ampliada na escola. Para Vigotski (2009), o aprendizado não é um processo individual e isolado, mas profundamente enraizado no contexto social.

2 Principais conceitos da teoria de Vigotski

- **Zona de Desenvolvimento Imediato**

Esse conceito descreve a diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha (nível de desenvolvimento atual) e o que ela pode fazer com a ajuda de alguém mais experiente, como um professor ou colega (Zona de Desenvolvimento Imediato). O professor ou alguém mais experiente fornece um suporte, ou "andaime", para que a criança alcance seu potencial de desenvolvimento.

- **Interação social**

Para Vigotski (2009), a interação social é a base do aprendizado. É por meio do diálogo, do uso da linguagem e da troca com outras pessoas que a criança

adquire conhecimentos e desenvolve suas funções psíquicas superiores. De acordo com o autor, a fonte do desenvolvimento cultural da criança "são a colaboração e a aprendizagem" (Vigotski, 2009, p. 335).

- **Signos e instrumentos de mediação**

A linguagem, os desenhos e os símbolos são exemplos de instrumentos que medeiam a interação entre o indivíduo e o ambiente, ou seja, a relação da criança com o mundo. Esses signos permitem que esta compreenda e interaja com o ambiente de maneiras mais complexas e sofisticadas, a ampliar as formas de ação do ser humano no mundo. A linguagem, como ferramenta central nesse processo, permite que o aluno internalize os conceitos ensinados, transformando o conhecimento em uma prática ativa.

- **Metacognição**

A teoria vigotskiana também dá grande importância à metacognição, que é a capacidade do aluno de refletir sobre o que aprendeu e sobre como está aprendendo. Para Vigotski (2009, p. 279), "o desenvolvimento consiste nesta progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento". Assim, esse processo de tomada de consciência é essencial para que o aluno se torne mais autônomo e capaz de refletir sobre o que aprendeu e sobre o próprio processo de aprendizagem.

3 Implicações pedagógicas

- **Aprendizado como processo social**

O processo de aprendizagem, segundo a perspectiva vigotskiana, é social e compartilhado. O conhecimento é construído em conjunto, com o professor atuando como mediador, enquanto os alunos são participantes ativos na construção do conhecimento, aprendendo em interação com os outros. A prática pedagógica deve, portanto, promover o trabalho cooperativo e a interação constante entre os estudantes.

- **O papel do professor**

O professor deve agir dentro da Zona de Desenvolvimento Imediato, proporcionando desafios adequados ao nível de conhecimento da criança, ajudando-a a avançar em sua aprendizagem. Isso exige que o professor conheça o nível de desenvolvimento atual dos alunos, planeje atividades adequadas, reflita e faça ajustes constantemente em sua prática pedagógica. O professor não apenas transmite conhecimento, mas é um mediador, oferecendo o suporte necessário para que o aluno atinja novos níveis de compreensão. De acordo com Vigotski (2009, p. 331), o campo das transições acessíveis à criança é determinado pela Zona de Desenvolvimento Imediato, isto é, "representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento".

- **Responsabilidade pelo aprendizado**

Outra responsabilidade do professor é incentivar a autonomia dos alunos em sua aprendizagem, ajudando-os a desenvolver a capacidade de assumir a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem. À medida que a criança progride, o professor deve gradualmente retirar o suporte ou adequá-lo ao novo nível de desenvolvimento, permitindo que o aluno se torne mais independente em suas tarefas e progrida em sua aprendizagem.

Em suma, a abordagem vigotskiana oferece uma base sólida para compreender como o aprendizado acontece de forma compartilhada e como o professor pode desempenhar um papel essencial nesse processo, mediando o conhecimento, oferecendo suporte adequado e ajudando os alunos a alcançarem novos níveis de desenvolvimento. Dessa forma, o docente, como mediador do conhecimento, ao planejar atividades que desafiem os alunos dentro da sua Zona de Desenvolvimento Imediato, estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e promove a autonomia dos estudantes.

O ensino da linguagem escrita no contexto da alfabetização

O processo inicial de ensino da linguagem escrita desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, conforme destacado por diversos autores, incluindo Vigotski (2009). De acordo com este teórico, a aprendizagem da escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo considerada uma das áreas mais importantes no início da vida escolar. Ao afirmar que a escrita "desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança" (Vigotski, 2009, p. 332), o autor destaca o poder transformador desse processo. Destarte, a escrita, além da capacidade técnica, atua como um estímulo para o amadurecimento de funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção e o pensamento abstrato.

Nesse sentido, a prática da escrita vai além da comunicação e atua como um reorganizador do pensamento, exigindo que a criança compreenda e manipule símbolos, estabelecendo uma conexão entre sons e grafias, o que potencializa o desenvolvimento de processos mentais complexos. Assim, aprender a escrever implica organizar ideias, refletir sobre os conceitos e construir significados, o que, por sua vez, contribui para a internalização de novos conhecimentos e o aprimoramento do pensamento abstrato. Dessa forma, a linguagem escrita se revela como um importante instrumento de mediação que permite à criança não apenas expressar suas experiências, mas também interagir de maneira mais estruturada com o mundo ao seu redor.

Nessa linha, Dangió e Martins (2018) afirmam que, através da escrita, as crianças têm acesso ao vasto patrimônio cultural da humanidade, adquirindo as ferramentas necessárias para compreender e transformar a realidade em que vivem. A escrita, portanto, não é um fim em si mesma, mas um meio para a emancipação intelectual, permitindo que as crianças participem de forma ativa e crítica na sociedade. Com base nessa perspectiva, o papel do professor torna-se central no processo de alfabetização. O professor não é apenas um transmissor do código escrito, mas um mediador do desenvolvimento das funções psíquicas, que deve criar ambientes de aprendizagem ricos e desafiadores.

Portanto, as ações propostas pelo professor devem estimular a reflexão, a criatividade e a interação social, de modo que a criança possa expandir suas capacidades intelectuais. Vigotski (2009, p. 331) já afirmava que "o desenvolvimento

decorre da aprendizagem”, e no caso da escrita, esse transcorrer se dá em várias dimensões, impactando o desenvolvimento global da criança. Dessa forma, o ensino da escrita no início da vida escolar não só promove a aprendizagem de novos conceitos e capacidades, como também funciona como instrumento fundamental para o amadurecimento das funções psíquicas superiores, preparando a criança para enfrentar os desafios intelectuais e sociais da vida em sociedade.

O professor, como mediador nesse processo, desempenha um papel crucial ao proporcionar condições adequadas para que a criança avance em seu desenvolvimento e amplie suas capacidades de forma contínua e significativa. Portanto, a escrita não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma prática que reorganiza o pensamento e promove o desenvolvimento de capacidades mentais complexas. Ela exige que a criança organize suas ideias, compreenda símbolos e estabeleça relações entre sons e grafias, o que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento de funções psicológicas que ainda estão em processo de amadurecimento.

Nesse sentido, a aprendizagem da escrita, ao ser inserida desde o início da vida escolar, funciona como uma ferramenta essencial que influencia a trajetória de desenvolvimento das crianças. Através da escrita, elas começam a interagir de forma mais estruturada com o mundo, o que facilita a internalização de conceitos e a elaboração de pensamentos mais complexos. Assim, a escrita se torna não apenas um fim, mas um meio para o amadurecimento de todas as funções que ainda estão se desenvolvendo.

Com base nessa perspectiva, o papel do professor é primordial. Ele não apenas ensina o código escrito, mas também deve criar condições para que o desenvolvimento das funções psicológicas da criança se expanda por meio de atividades que desafiem e ampliem suas capacidades, isto é, deve atuar nas zonas de desenvolvimento imediato.

A importância dos jogos didáticos no ensino das grafias do alfabeto

Os jogos didáticos como recursos para ensinar as diversas grafias do alfabeto possuem uma relevância significativa no processo de alfabetização, especialmente quando inseridos em uma abordagem pedagógica que valoriza o desenvolvimento integral da criança. Conforme Smolka (2012, p. 25), "o jogo tem uma função fundamental no desenvolvimento das crianças", pois tem um significado na organização das experiências, na elaboração de pensamentos e na construção de conhecimentos. Dessa maneira, os jogos didáticos podem atuar como mediadores entre a aprendizagem e o desenvolvimento, criando um ambiente lúdico e, ao mesmo tempo, intencional, que possibilita a interação significativa com as diversas grafias do alfabeto.

Vigotski (2009) também contribui para essa discussão ao afirmar que o aprendizado deve ocorrer dentro da Zona de Desenvolvimento Imediato, ou seja, nas funções ainda não amadurecidas, mas que estão em processo de consolidação. Nesse contexto, os jogos proporcionam desafios adequados ao nível de conhecimento da criança, permitindo que ela avance progressivamente no reconhecimento das letras e no desenvolvimento da escrita.

Para Vigotski (2008), a brincadeira infantil não é apenas uma forma de diversão, mas um meio pelo qual as crianças aprendem a agir de acordo com regras, submetendo-se a restrições e, ao mesmo tempo, atingindo satisfação por meio da conquista de objetivos, como o domínio de novas habilidades gráficas.

A criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (Vigotski, 2008, p. 32).

Ao abordar a intencionalidade pedagógica dos jogos, Kishimoto *et al.* (2011, p. 206) reforçam a necessidade de uma "clareza de propósito, trabalho colaborativo, professores preparados, materiais para cada aluno, jogos diversos em todos os campos de conhecimento e um plano curricular que os integre". Nesse sentido, o ensino das grafias do alfabeto por meio de jogos deve ser cuidadosamente planejado

e integrado ao currículo, com materiais adequados e diversificados, que contemplem as especificidades de cada aluno.

Essa abordagem é essencial para que os jogos não sejam vistos apenas como diversão, mas como parte integrante do processo de aprendizagem, com objetivos claros e alinhados às necessidades cognitivas e sociais das crianças. Pinheiro, Damiani e Silva Junior (2016) destacam que o jogo é um mediador eficiente entre aprendizagem e desenvolvimento, especialmente em contextos nos quais os alunos enfrentam dificuldades escolares. Os autores argumentam que, ao invés de naturalizar o fracasso escolar, é preciso compreender que ele é uma construção histórica e cultural passível de ser transformada.

Silveira (2019) aponta outra dimensão à discussão sobre o ensino das tipologias das letras, ao ressaltar que esse processo não é neutro. Para a autora, o ensino da escrita e das suas múltiplas formas está inserido em "um projeto de sociedade que visa à produção de sujeitos que se encaixem e/ou correspondam ao que se almeja em cada tempo e espaço, desde sujeitos disciplinados, ágeis (modelos caligráficos) até ativos e protagonistas das suas ideias e ações (ideias construtivistas)" (Silveira, 2019, p. 219). Todavia, ensinar as diversas grafias do alfabeto numa perspectiva histórico-crítica vai além de uma simples instrução técnica, pois envolve a formação de sujeitos que, ao longo da história, foram moldados para atender a determinadas demandas sociais e culturais.

Saviani (2021), ao problematizar a questão do ensino popular, argumenta que o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade para as classes populares foi, ao longo do tempo, um campo de disputa. Ele critica as tentativas de desvalorização do ensino para essas camadas, as quais, muitas vezes, se traduzem em uma formação superficial e desprovida de conteúdo relevante. Para o autor, o surgimento da "Escola Nova [...] tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares" (Saviani, 2021, p. 43).

Diante do exposto, consideramos que a aprendizagem da escrita cursiva desempenha um papel essencial como mediadora no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Uma série de capacidades são ativadas e desenvolvidas durante esse processo. A criança, ao praticar a escrita manuscrita, precisa mobilizar atenção concentrada, memória de trabalho, percepção visual e auditiva, além de funções mais complexas, como o pensamento abstrato. Essas capacidades são

constantemente exigidas, uma vez que a criança deve não apenas controlar o movimento da mão para traçar as letras, mas também relacionar as letras entre si em suas diversas formas de escrita – maiúsculas, minúsculas, cursivas e de imprensa.

Vigotski (2009) destaca que o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando há um mediador que atua na Zona de Desenvolvimento Imediato, destacando a escrita cursiva, por sua natureza fluida e contínua, exige que a criança desenvolva simultaneamente controle cognitivo e motor. Ao ensinar esse objeto de conhecimento na fase de alfabetização, proporcionamos às crianças a oportunidade de organizar melhor suas ideias e melhorar a coordenação entre pensamento e ação, o que possibilita a apropriação de conceitos linguísticos e gráficos.

Nesse contexto, os jogos didáticos tornam-se um mediador eficaz para o ensino da escrita cursiva, pois permitem que as crianças os pratiquem de maneira satisfatória e envolvente, promovendo a automatização do traçado das letras de maneira divertida e significativa. Assim, os jogos não apenas tornam o processo de aprendizagem mais atrativo, mas também ajudam a consolidar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, preparando as crianças para um aprendizado mais autônomo e crítico.

A coletânea dos jogos didáticos

Na elaboração desta coletânea, buscamos resgatar jogos que fazem parte da cultura infantil e os adaptamos ao contexto escolar. Dessa forma, atividades pedagógicas que se entrelaçam com experiências cotidianas e familiares podem atribuir maior sentido e significado à aprendizagem. Ao trabalhar com jogos que já fazem parte do repertório social dos alunos, os jogos favorecem a apropriação das diferentes grafias do alfabeto de forma lúdica e envolvente, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e contextualizada.

A seguir, apresentamos um quadro com os jogos didáticos propostos:

Capacidades avaliadas	Objetivo do jogo	Jogos didáticos	Apêndices
Coordenação visomotora, escrita cursiva	Promover a interação entre os participantes, incentivando a expressão individual e o compartilhamento de interesses enquanto assinam a lista de presença.	Jogo "Quem Assina Agora?"	Apêndice A
	Praticar a escrita de palavras em cursiva, enquanto se diverte identificando nomes de animais.	Jogo "Lince de Palavras - Animais"	Apêndice B
Associação das letras em diferentes formatos (impressa e cursiva) e tamanhos (maiúsculas e minúsculas)	Formar pares de cartas, relacionando as letras do alfabeto, em formato impressa e cursiva (maiúsculas e minúsculas).	Jogo de Cartas "Letras do Alfabeto"	Apêndice C
	Relacionar as letras do alfabeto nos formatos impressa e cursiva, e nos tamanhos maiúsculas e minúsculas.	Jogo de Dominó "Tipos de Letras"	Apêndice D
Coordenação motora, discriminação visual, reconhecimento e relação das	Preencher a cartela do alfabeto com as letras conquistadas durante as partidas.	Jogo "Bafa Letras do Alfabeto"	Apêndice E

diferentes formas que as letras podem assumir			
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Em continuidade, fazemos uma exposição detalhada de cada jogo, proporcionando uma compreensão clara e estruturada do material. Primeiramente, listamos todos os materiais necessários para a realização da prática. Posteriormente, descrevemos as regras básicas que orientam a execução do jogo, garantindo que todos os participantes compreendam como proceder. Por fim, sugerimos adaptações que possam ser feitas para atender a diferentes contextos ou necessidades específicas dos participantes. Essa estrutura permite uma apresentação clara e organizada dos jogos, facilitando a compreensão e a aplicação prática das atividades propostas.

1 Jogo “Quem Assina Agora?”

O jogo “Quem Assina Agora” (Apêndice A) representa uma abordagem lúdica e inovadora para a tradicional forma de registrar presenças. Este recurso não só estimula a prática de escrita dos nomes dos participantes, como também fortalece os vínculos entre eles. Além disso, cria um ambiente de ensino e aprendizagem descontraído e agradável, onde todos têm a oportunidade de se expressar e participar ativamente.

Objetivo

Promover a interação entre os participantes, incentivando a expressão individual e o compartilhamento de interesses enquanto assinam a lista de presença.

Materiais

- Ficha de presença;
- Cartões numerados;
- Uma;
- Cartaz para listar os nomes dos participantes em ordem alfabética. Fixe-o em um local visível.

Regras gerais

- De acordo com o número de participantes, os cartões numerados são colocados na urna e sorteados um por vez.
- Conforme os números são sorteados, o grupo procura identificar no cartaz o nome do participante correspondente ao número selecionado. Em seguida, o participante assina a lista de presença.
- Os participantes assinam a lista de presença seguindo a ordem dos sorteios.
- Ao assinar, cada participante é convidado a compartilhar algo que aprecia ou uma curiosidade sobre si mesmo.
- Após todos assinarem, é conduzida uma breve discussão sobre os interesses especiais ou preferências que a turma compartilhou, buscando identificar possíveis afinidades ou curiosidades em comum no grupo.
- É crucial ressaltar a importância de conhecer os colegas em um nível mais pessoal, contribuindo para a construção de um ambiente acolhedor e cooperativo.

Outras adaptações

Se for necessário, tenha à disposição fichas com os nomes das crianças para ajudar na assinatura. Garanta que todos os participantes se sintam confortáveis e engajados na atividade. Se precisar, ofereça apoio individual para assegurar que as crianças se sintam acolhidas.

2 Jogo “Lince de Palavras - Animais”

O jogo “Lince de Palavras - Animais” (Apêndice B) é um recurso didático que promove a leitura e a escrita de palavras em diferentes formatos, como imprensa e cursiva, além de maiúsculas e minúsculas. Focado em um campo semântico específico, como o mundo dos animais, o jogo desafia os jogadores a identificarem e escreverem palavras relacionadas a esse tema. Isso não apenas melhora o reconhecimento visual e a ortografia, mas também enriquece o vocabulário e a compreensão semântica dos participantes, através de uma abordagem lúdica e interativa.

Objetivo

O objetivo deste jogo é praticar a escrita de palavras em cursiva, enquanto se diverte identificando nomes de animais.

Materiais

- 26 fichas numeradas;
- Uma;
- Cartelas Nível I (contêm palavras de até duas sílabas);
- Cartelas Nível II (contêm palavras com três ou mais sílabas);
- Cartelas Nível III (contêm palavras escritas em formato imprensa, níveis I e II; os participantes devem escrever utilizando a letra cursiva);
- Cartela Desafio (contêm palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas escritas em formato imprensa; os participantes devem escrever utilizando a letra cursiva).

Regras gerais

- Cada participante ou dupla recebe uma cartela de acordo com o nível escolhido.
- O mediador coloca as fichas numeradas na urna e sorteia uma por vez.
- Conforme os números são sorteados, os participantes devem encontrar na cartela a palavra correspondente.
- Em seguida, devem numerar a figura correspondente na cartela e escrever o nome do animal em cursiva.
- Ao término da partida, o mediador verifica se todas as palavras foram escritas corretamente.

Outras Adaptações

Além dos animais, é possível adaptar o jogo para trabalhar com outros temas de interesse da turma. Basta criar uma nova cartela com palavras e imagens relacionadas ao tema escolhido.

3 Jogo de cartas "Letras do Alfabeto"

O jogo de cartas "Letras do Alfabeto" (Apêndice C) é uma abordagem inovadora inspirada nos tradicionais jogos de cartas, a exemplo do baralho, do Uno, etc. No entanto, este jogo tem como objetivo principal desenvolver o reconhecimento

e a associação das letras do alfabeto nos formatos imprensa e cursiva, e tamanhos maiúsculas e minúsculas. Através de uma dinâmica lúdica e interativa, os jogadores são incentivados a identificar e combinar letras, o que fortalece suas funções psicológicas, como a memória visual, promovendo a familiarização com os diferentes estilos de letras.

Objetivo

Formar pares de cartas, relacionando as letras do alfabeto em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

Número de participantes

2 ou mais jogadores

Materiais

- 26 cartas contendo as letras do alfabeto escritas na forma imprensa, apresentando uma letra em cada carta nos tamanhos maiúsculo e minúsculo;
- 26 cartas contendo as letras do alfabeto escritas em cursiva, apresentando uma letra em cada carta nos tamanhos maiúsculo e minúsculo;
- 2 cartas coringas com o alfabeto escrito no formato imprensa e cursiva, maiúsculo e minúsculo;
- 1 ficha de correção;
- 1 caixinha para guardar as cartas;
- 1 dado.

Regras gerais

- Os participantes lançam o dado para determinar quem vai embaralhar e distribuir as cartas; o jogador que tirar o menor número faz isso. Em caso de empate, o dado é relançado para desempatar.
- São distribuídas 3 cartas para cada jogador, o restante fica num monte, no centro da mesa, com a face voltada para baixo. O participante que estiver sentado à direita do jogador que distribuiu as cartas deve iniciar a partida pegando uma carta do monte.
- O jogador verifica se a carta que pegou no monte faz par com alguma das cartas que está segurando. Se a carta fizer par com alguma carta que está em suas mãos, ele fica com ela e descarta outra. Se a carta que o participante pegou do

monte não fizer par com nenhuma das cartas que estão em suas mãos, ele descarta na mesa ou poderá ficar com ela e descartar outra de suas cartas.

- Se o jogador pegar uma carta do monte e esta formar par com alguma que já tiver sido descartada, ele pode pegar a carta da mesa para formar o par. O jogador da vez pode procurar, entre as cartas que foram jogadas na mesa, os pares que já foram descartados e pegar para si. Além disso, ele pode retirar mais uma carta do monte.

- Quando o jogador pegar uma carta do monte e esta não formar par com nenhuma carta, deve descartá-la e passar a vez;

- A última carta do monte ficará com o jogador que estiver segurando a carta que forma o par com ela.

- As cartas coringas podem fazer par com qualquer letra.

- Durante as partidas, a ficha de correção pode ser consultada sempre que surgirem dúvidas quanto aos pares das cartas.

Fim do jogo

O jogo termina quando a última carta do monte é pega. Os jogadores contam quantos pares conseguiram formar. Quem tiver mais pares ganha, podendo haver empates.

4 Jogo de dominó "Tipos de Letras"

O jogo de dominó "Tipos de Letras" (Apêndice D) é uma versão divertida do jogo tradicional de dominó, desenvolvida para ajudar na distinção e correlação entre letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto. Este jogo educativo promove o desenvolvimento do pensamento lógico, da atenção, da memorização e da percepção visual, além de facilitar a identificação, a diferenciação e a relação entre letras nos formatos de imprensa e cursiva, tanto em maiúsculas quanto em minúsculas.

Objetivo

Relacionar as letras do alfabeto nos formatos imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

Número de participantes

De 2 a 4 pessoas.

Materiais

- 28 peças;
- Dado;
- Caixinha para guardar as peças.

Regras gerais

- As peças são embaralhadas e distribuídas igualmente entre todos os participantes.
- Em caso de 2 jogadores, cada participante recebe 7 peças, deixando o restante formar um monte, que deve permanecer ao lado da mesa.
- O jogo é iniciado por quem possuir a peça que contém a letra "A" nas duas extremidades.
- Se a peça estiver no monte, os jogadores lançam o dado e aquele que tirar o menor número inicia a partida, podendo jogar qualquer peça.
- O jogador que iniciar a partida deve colocar uma peça no centro da mesa. Em seguida, os participantes devem ir completando a mesma letra de um dos lados da peça.
- Se um jogador não tiver uma peça para completar, ele passa a vez de jogar ou então pode pescar uma do monte.
- Se a peça pescada puder ser jogada imediatamente, o jogador deve fazê-lo; caso contrário, o turno passa para o próximo jogador.
- O jogo continua dessa forma, com os jogadores adicionando peças à mesa até que um jogador fique sem peças em sua mão.
- No dominó Tipos de Letras, existe a peça coringa, que pode ser colocada em qualquer parte do jogo, substituindo qualquer peça. A peça seguinte deve corresponder à letra minúscula da peça anterior ao coringa.
- Aquele que colocar todas as suas peças primeiro ganha o jogo.

Fim do jogo

O jogador que esgotar suas peças primeiro é declarado vencedor. Se nenhum participante puder jogar, aquele com o menor número de peças restantes na mão é declarado vencedor.

5 Jogo "Bafo Letras do Alfabeto"

O jogo "Bafo Letras do Alfabeto" (Apêndice E) é uma adaptação do tradicional jogo de bafo, no qual os jogadores utilizam o movimento das mãos para gerar um sopro e virar as cartas do monte central. Nesta versão educativa, o objetivo é conquistar cartas e, a partir delas, preencher uma cartela com as letras do alfabeto. Os jogadores devem reconhecer e relacionar a grafia das letras em diferentes formatos: imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. Esta abordagem não só torna o aprendizado das letras mais dinâmico e divertido, mas também ajuda a reforçar o reconhecimento visual e a associação correta das diferentes formas das letras. Ao combinar elementos de um jogo popular com objetivos educacionais, "Bafo Letras do Alfabeto" oferece uma maneira envolvente e eficaz de aprimorar as capacidades de escrita.

Objetivo

Preencher a cartela do alfabeto com as letras conquistadas durante as partidas.

Número de Participantes

De 2 a 6 jogadores.

Materiais

- Cartelas com o alfabeto;
- 26 cartas, cada uma representando uma letra do alfabeto, escrita nos formatos de imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula;
- 1 dado.

Marcadores

Podem ser utilizados adesivos, fichas ou canetas para marcar, na cartela, as letras correspondentes às cartas conquistadas.

Regras gerais

- Cada jogador escolhe uma cartela com o alfabeto e pega alguns marcadores.
- As 26 cartas com as letras do alfabeto são embaralhadas e colocadas em um monte, viradas para baixo.
- Lança-se o dado para determinar quem inicia a partida. O jogador que tirar o número maior começa.
- O jogador que inicia posiciona a palma da mão em uma posição reta e bate com força no monte de cartas viradas para baixo no centro da roda. O objetivo é virar as cartas. Todas as cartas que forem viradas (ficarem com a face da letra para cima) são consideradas conquistadas pelo jogador que fez o bafo. As cartas que não foram viradas permanecem no monte.
- O jogador que conquistou as cartas marca, na sua cartela, as letras correspondentes.
- A ordem dos jogadores segue no sentido horário.

Fim do jogo

O jogo termina quando todas as cartas do monte forem conquistadas. Ganha quem tiver mais letras marcadas. Em caso de empate no número de letras marcadas, o resultado será considerado empatado.

A proposta desta **coletânea de jogos didáticos** é aprimorar as práticas de ensino das diversas grafias do alfabeto, reconhecendo-as como objetos de conhecimento fundamentais para o desenvolvimento de capacidades mais complexas. A alfabetização não se limita apenas ao reconhecimento das letras e suas formas, mas envolve um entendimento profundo das suas variações e aplicações contextuais.

Ao explorar as diferentes grafias, os educadores podem proporcionar aos alunos uma compreensão mais rica e detalhada da linguagem escrita. Isso não só facilita a leitura e a escrita, mas também promove capacidades críticas, como a análise de textos escritos com diferentes tipologias, a interpretação de significados e a capacidade de adaptação a diferentes estilos de escrita.

Além disso, o domínio das diversas grafias do alfabeto é essencial para a fluência em múltiplos contextos comunicativos. Em um mundo cada vez mais

globalizado e digital, a capacidade de reconhecer e utilizar diferentes formas de escrita é um conhecimento valioso, que prepara os alunos para interagirem efetivamente em diversas plataformas e culturas.

Portanto, ao investir no ensino aprofundado das grafias do alfabeto, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais. Este material visa, assim, não apenas melhorar a alfabetização básica, mas também fomentar o desenvolvimento de funções complexas que são cruciais para o sucesso contínuo dos alunos.

Ressaltamos a importância de que as ações didáticas com o uso dos jogos sejam planejadas e mediadas pelo professor, de forma que esse material possa ser utilizado como um subsídio teórico-metodológico para o processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que o professor, antes de realizar as intervenções, precisa conhecer o nível de desenvolvimento atual de seus alunos e trabalhar com esse material de forma que seja adequado para os objetivos de ensino propostos.

Nesse sentido, a escolha dos recursos deve levar em conta o perfil dos alunos e as características do grupo, a fim de garantir que as atividades propostas sejam desafiadoras e significativas para todos os envolvidos no processo educativo, possibilitando avanços na aprendizagem.

Jogos didáticos como instrumento de avaliação

A avaliação dos conhecimentos dos alunos é fundamental no processo educacional, pois permite identificar o nível de compreensão e as capacidades desenvolvidas pelos estudantes. Avaliar os conhecimentos dos alunos ajuda a identificar suas dificuldades e potencialidades. Isso permite que os professores ajustem suas estratégias de ensino, focando em áreas que necessitam de mais atenção e reforço. Sem essa avaliação, corre-se o risco de ensinar conteúdos que os alunos ainda não estão prontos para aprender ou, por outro lado, que já dominam, tornando o processo de ensino ineficaz e desmotivador.

A compreensão e o trabalho com os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos são fundamentais para uma aprendizagem eficaz. Identificar "o limiar inferior da aprendizagem" implica reconhecer o que os alunos já dominam e são capazes de realizar de forma autônoma. Contudo, é igualmente essencial definir "o limiar superior da aprendizagem", que representa as capacidades que os alunos ainda não conseguem executar sozinhos, mas que podem ser desenvolvidas com orientação e apoio, isto é, com mediação (Vigotski, 2009, p. 333).

Destarte, a aprendizagem produtiva ocorre entre esses dois limiares, em que os alunos são desafiados de maneira apropriada e estimulante. É neste intervalo que o ensino se alinha com o potencial de desenvolvimento dos alunos. Para Vigotski (2009), a pedagogia deve focar no desenvolvimento futuro das crianças e não apenas no que elas já dominam. Ao fazer isso, os educadores podem desencadear processos de desenvolvimento que estão emergindo, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. Assim, o ensino deve ser dinâmico e voltado para o crescimento contínuo dos alunos, respeitando suas capacidades atuais e futuras.

Vigotski (2009, p. 337) diz que "ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha". Sob essa perspectiva, o autor ressalta que o processo de aprendizagem deve assentar-se na Zona de Desenvolvimento Imediato, isto é, nas capacidades que estão em fase de desenvolvimento.

Contudo, para que isso se efetive, é fundamental realizar avaliações contínuas, que promovam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e responsivo. Quando os professores têm uma compreensão clara do progresso de seus alunos, podem

introduzir desafios apropriados, que estimulem o desenvolvimento intelectual e mantenham os alunos engajados.

Outro aspecto crucial da avaliação é que ela promove um parecer tanto para os alunos quanto para os professores. Para os alunos, o retorno é uma ferramenta valiosa, que os ajuda a entender seus próprios processos de aprendizagem, reconhecer seus sucessos e identificar áreas para melhoria. Para os professores, essa análise é um indicador de quão eficazes são suas práticas pedagógicas e em que podem ser feitos ajustes para melhorar a qualidade do ensino.

Compreender o ritmo e a condição de aprendizagem que cada um tem permite que os professores reconheçam e respeitem essas diferenças. Isso contribui para um ambiente de aprendizagem em que todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu máximo potencial. Sendo assim, avaliar os conhecimentos dos alunos é uma prática indispensável que, quando bem conduzida, enriquece o processo educacional, tornando-o mais eficaz, inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes.

É essencial destacar que, ao falarmos de avaliação, consideramos os cinco passos propostos por Saviani (2021), baseados no método dialético. Este método demonstra como as pedagogias tradicional e nova podem ser superadas por incorporação. Utilizando a lógica dialética como referência, tomamos como parâmetro de avaliação a prática social inicial e final, analisando os momentos de problematização, instrumentalização e catarse. Esses momentos se conectam com o objetivo de transmitir o conhecimento, permitindo a transição do concreto para o concreto pensado.

Os jogos desta coletânea, propostos para complementar a abordagem didática e dialética do conhecimento das diversas grafias das letras do alfabeto e da prática da escrita cursiva; bem como para promover o desenvolvimento das assinaturas do próprio nome utilizando a escrita cursiva, possuem um caráter avaliativo intrínseco. Esses jogos permitem que os professores avaliem de forma dinâmica o desenvolvimento dessas capacidades básicas essenciais para a alfabetização.

Assim, os jogos ajudam a avaliar conhecimentos, como o reconhecimento do próprio nome e os nomes dos colegas; a compreensão da ordem alfabética; o reconhecimento das grafias do alfabeto no formato de imprensa e cursiva; a diferenciação e a relação de letras maiúsculas e minúsculas, associando as letras em formato de imprensa e cursiva; além do estímulo à escrita de palavras e à assinatura

do próprio nome usando a letra cursiva. Vamos, portanto, analisar como cada jogo se propõe a avaliar essas capacidades.

O jogo "**Quem Assina Agora?**" tem um caráter mais voltado para a prática da escrita e o uso da letra cursiva, ao exigir que os alunos assinem uma lista de presença e compartilhem informações sobre si mesmos. Este jogo permite avaliar a fluência com que os alunos escrevem seus próprios nomes, além de estimular a autoconfiança ao compartilhar suas preferências ou curiosidades com os colegas. O professor pode observar se os alunos estão utilizando corretamente as formas cursivas e se apresentam alguma dificuldade na escrita de seus nomes, o que fornece dados importantes para intervenções didático-pedagógicas mais direcionadas. Essa proposta também possibilita ao professor avaliar quais alunos já fazem o reconhecimento dos nomes dos colegas.

O jogo "**Lince de Palavras - Animais**" avalia a capacidade dos alunos de identificar palavras escritas no formato imprensa e de reescrevê-las em cursiva. Esse jogo é uma excelente ferramenta para avaliar o nível de desenvolvimento da escrita cursiva e a correção ortográfica dos alunos, pois exige a identificação visual de uma palavra e a reprodução correta de sua grafia. Ao utilizar palavras de diferentes níveis de complexidade, conforme o número de sílabas, o jogo permite uma avaliação diferenciada, observando tanto a capacidade de escrita cursiva quanto a familiaridade dos alunos com diferentes vocabulários. O mediador, ao conferir as palavras escritas, pode diagnosticar possíveis dificuldades no reconhecimento e no traçado das letras, bem como na formação das palavras, proporcionando uma base sólida para intervenções específicas.

No jogo de cartas "**Letras do Alfabeto**", os alunos devem associar letras em diferentes formatos (imprensa e cursiva). Além disso, por exigir a formação de pares e a escolha estratégica das cartas, o jogo também estimula a memória visual e a percepção da equivalência entre diferentes tipos de letras. O caráter avaliativo desse jogo reside na observação de como os alunos fazem essas associações de forma autônoma, permitindo ao professor verificar se há dificuldades em identificar e relacionar as letras nas diferentes formas.

O jogo de dominó "**Tipos de Letras**" segue uma lógica semelhante ao jogo de cartas, com o objetivo de associar as letras do alfabeto nos formatos cursivo e imprensa, e em maiúsculas e minúsculas. Neste jogo, a avaliação ocorre tanto na capacidade dos alunos de identificar as letras em diferentes formatos quanto na

habilidade de fazer as correspondências corretas em um contexto de jogo. Ao final do jogo, é possível avaliar não só a velocidade de reconhecimento das letras como também a precisão das correspondências, aspectos fundamentais no processo de alfabetização.

Por fim, o jogo de bafo “**Letras do Alfabeto**” traz um elemento físico ao processo de avaliação das capacidades dos alunos. O jogo desafia a coordenação motora, já que o movimento de virar as cartas com o bafo (sopro provocado pelo movimento de bater as mãos) exige certo controle motor e força física adequada, inserindo um elemento corporal no aprendizado. Em seguida, o jogo avalia a capacidade de discriminação visual, uma vez que os participantes precisam relacionar corretamente a letra das cartas conquistadas com as letras que compõem sua cartela, envolvendo o reconhecimento e a relação das diferentes formas que as letras podem assumir. Também avalia a memória visual, pois, à medida que procuram a letra em sua cartela, os alunos retomam conhecimentos já consolidados.

De modo geral, essa coletânea de jogos avalia a capacidade de identificar as variações gráficas da mesma letra, fazendo as correspondências corretas em um contexto de jogo. Além disso, o uso das peças e do dado, em alguns jogos, introduz uma dimensão de raciocínio lógico e estratégia, que também pode ser observada pelo professor.

Estudos como o de Ferreira (2014, p. 35) reiteram que “é pertinente que se busque um instrumento de avaliação que desperte o interesse do aluno e que desmistifique o caráter punitivo desta”. Destarte, como o ambiente do jogo é descontraído, os alunos tendem a se engajar mais ativamente e a mostrar suas reais capacidades, sem a pressão que uma avaliação formal poderia impor. Isso permite que o professor observe como cada criança lida com o reconhecimento das letras, identificando aqueles que têm mais facilidade ou que ainda enfrentam dificuldades no processo. Assim, o jogo, além de favorecer o desenvolvimento desses conhecimentos, também se torna uma ferramenta eficaz para o diagnóstico do nível de conhecimento das letras e das suas diferentes formas.

Nesse sentido, o jogo possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento das capacidades de linguagem escrita de forma contínua, visto que a identificação das letras está diretamente relacionada ao processo de alfabetização. O caráter lúdico torna a avaliação mais prazerosa, reduzindo a ansiedade associada à

performance e criando um espaço em que os erros fazem parte do aprendizado, permitindo que os alunos se sintam mais seguros para explorar suas capacidades.

Em todos esses jogos, o caráter avaliativo está presente de forma contínua e integrada à dinâmica do próprio jogo. Ao observar as interações dos alunos com os materiais e entre si, os professores conseguem coletar informações valiosas sobre o nível de desenvolvimento das funções psicológicas, bem como identificar dificuldades que podem passar despercebidas em avaliações mais formais. Além disso, os jogos favorecem um ambiente descontraído e de menor pressão, o que permite que os alunos demonstrem seus conhecimentos de maneira mais espontânea, facilitando o diagnóstico de suas capacidades e o planejamento de intervenções pedagógicas mais eficazes.

Esses instrumentos avaliativos, portanto, vão além do simples entretenimento (Vigotski, 2008). Eles se tornam aliados poderosos no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos educadores uma maneira de realizar avaliações contínuas de forma prazerosa e lúdica. Isso é crucial, pois evita que os alunos se sintam desmotivados ou intimidados.

Além disso, esse método contribui significativamente para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, conforme teóricos como Vigotski. Através do uso de jogos didáticos, as crianças não apenas aprendem de maneira mais eficaz, mas também desenvolvem funções psíquicas importantes, como a atenção, a memória e a discriminação visual. Dessa forma, os jogos didáticos se mostram uma ferramenta valiosa tanto para o ensino quanto para a avaliação contínua no ambiente educacional.

Reiteramos que esta **coletânea de jogos didáticos** é apenas uma das muitas ferramentas disponíveis para a avaliação da aprendizagem. Reconhecemos que nenhum instrumento único é capaz de abranger todas as nuances do processo educativo. No entanto, os jogos apresentados aqui podem ser extremamente eficazes, especialmente no contexto da alfabetização e do ensino das diversas grafias do alfabeto. Através da dinâmica dos jogos, as crianças não apenas revisam as formas das letras em diferentes tipografias – como cursiva, imprensa, maiúscula e minúscula –, mas também exercitam diversas capacidades, as quais incluem a discriminação visual, a atenção e a memória. Além disso, os jogos promovem simultaneamente o desenvolvimento da coordenação motora e o engajamento no processo de aprendizagem.

Palavras finais

A prática de alfabetização transcende a mera tarefa de ensinar a decodificação de palavras, configurando-se como um processo de ensino da leitura e da escrita que adota uma abordagem holística e eficaz. Esta prática leva em consideração as necessidades individuais dos alunos, empregando métodos que não apenas facilitam a compreensão crítica, mas também incentivam a capacidade de argumentação. Dessa forma, a alfabetização se torna um instrumento poderoso para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo o amadurecimento das funções psicológicas superiores.

Historicamente, o domínio da escrita, em suas diversas formas, esteve restrito a pequenas parcelas da população, servindo como um marcador de exclusão social e de poder. O acesso à alfabetização, assim como à educação de modo geral, foi limitado às elites, reforçando estruturas sociais desiguais. No entanto, à medida que movimentos pela democratização da educação se intensificaram, especialmente com o surgimento da escola pública, a alfabetização assumiu um papel de resistência, configurando-se como uma ferramenta emancipatória para as classes populares.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita adquire uma dimensão ainda mais significativa, pois é compreendido como um elemento central na formação de sujeitos autônomos, capazes de interagir com o mundo a partir de uma compreensão crítica de sua realidade. O domínio da escrita torna-se, portanto, uma porta de entrada para a cultura letrada, proporcionando o acesso ao patrimônio cultural e intelectual acumulado pela humanidade. Destarte, a alfabetização é vista como uma prática social, inserida num contexto histórico que deve ser constantemente analisada e problematizada.

Dentro dessa visão, apoiamo-nos na perspectiva vigotskiana, não apenas pelo reconhecimento do valor dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, mas pela sua defesa de um ensino comprometido com a emancipação e transformação social. Vigotski (2009), ao destacar a importância da mediação social e cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, argumenta que o aprendizado da escrita desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e no amadurecimento das capacidades mentais mais complexas, como a memória e o pensamento abstrato. Assim, o professor, como mediador, assume um papel

decisivo no processo de alfabetização, criando situações de aprendizagem que promovam a construção ativa do conhecimento pelos alunos.

Nesse contexto, o **Caderno Pedagógico Jogos didáticos para ensinar as diversas grafias do alfabeto** foi desenvolvido com o objetivo de fornecer subsídios necessários para o planejamento e a execução de ações didáticas voltadas ao ensino das diversas grafias do alfabeto. Esta coletânea não se limita apenas ao aprimoramento da coordenação motora ou do traçado das letras, mas propõe uma abordagem integrada, que visa estimular funções psicológicas superiores, como atenção, memória e pensamento abstrato, essenciais para o desenvolvimento das crianças em fase de alfabetização.

A proposta de ensino por meio de jogos didáticos, apresentada neste Caderno, possibilita que os alunos se envolvam de maneira lúdica e significativa com o aprendizado das diferentes formas de escrita – cursiva, de imprensa, maiúscula e minúscula – enquanto desenvolvem suas capacidades linguísticas de maneira satisfatória. Além disso, este recurso serve tanto para professores iniciantes quanto para aqueles que já possuem experiência em sala de aula, oferecendo uma estrutura organizada que pode ser adaptada a diferentes contextos. A intenção deste trabalho não é esgotar a questão, mas sim servir como um ponto de partida para a criação de novos materiais e práticas pedagógicas que contribuam para a formação de escritores críticos e autônomos.

Adicionalmente, destacamos a necessidade de o professor realizar sondagens frequentes do conhecimento dos alunos a fim de desenvolver suas práticas pedagógicas, com base nos níveis de desenvolvimento dos seus alunos. Essas sondagens permitem ao docente compreender o nível de desenvolvimento atual de cada criança, possibilitando a construção de estratégias de ensino adequadas, que atuem diretamente na Zona de Desenvolvimento Imediato, conforme preconizado pela abordagem vigotskiana. Ao identificar as potencialidades e limitações de seus alunos, o professor pode criar ações didáticas que estimulem a progressão contínua, auxiliando-os a alcançar um nível mais elevado de compreensão. Assim, o acompanhamento constante e reflexivo do processo de aprendizagem torna-se essencial para o desenvolvimento das funções mais complexas.

A partir dessas considerações, reforçamos a importância de uma alfabetização assertiva. A integração da leitura e da escrita em contextos sociais reais é

fundamental para que os estudantes compreendam a relevância desses conhecimentos para sua participação ativa na sociedade.

Ao trabalharmos intensamente a relação entre educação e sociedade, proporcionamos a formação de sujeitos críticos e engajados, capazes de utilizar a escrita como instrumento de participação social e transformação de sua realidade. Ao reconhecermos o caráter social e cultural da alfabetização, reforçamos a importância de práticas educativas que, inseridas no contexto da escola pública, resistam às opressões, que buscam manter o conhecimento restrito a poucos, e ampliem o acesso à educação emancipatória para todos os indivíduos.

Referências

- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas: Autores Associados, 2018.
- FERREIRA, Wendel Menezes; NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. Utilização do jogo de tabuleiro – ludo - no processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos. **Química Nova na Escola**, v. 36, n. 1, p. 28-36, 2014.
- GONÇALVES, Franciele Medeiros; GONÇALVES, Fabiola Monica da Silva. Letramento, Alfabetização e BNCC sob a Ótica da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Letra Magna**, v. 20, n. 36, p. 41-56, 2024.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em estudo**, v. 22, n. 1, p. 3-13, 2017.
- PINHEIRO, Sílvia Nara Siqueira; DAMIANI, Magda Floriana; SILVA JUNIOR, Bento Selau da. O jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, p. 255-264, 2016.
- PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Florianópolis. **Anais [...]**, 2011. p. 1-4.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida *et al.* Jogo e letramento: crianças de 8 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 01, p. 191-210, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SILVEIRA, Alessandra Amaral da. **Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul: a cultura gráfica escolar a partir de cadernos de alunos (1937-2015)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

APÉNDICES

APÊNDICE A

Jogo “Quem Assina Agora”

O jogo “Quem Assina Agora” representa uma abordagem lúdica e inovadora para a tradicional forma de registrar presenças. Este recurso não só estimula a prática de escrita dos nomes dos participantes, como também fortalece os vínculos entre eles. Além disso, cria um ambiente de ensino e aprendizagem descontraído e agradável, onde todos têm a oportunidade de se expressar e participar ativamente.

Capacidades avaliadas

Coordenação visomotora; escrita cursiva

Jogo "Quem Assina Agora?"

Objetivo

Promover a interação entre os participantes, incentivando a expressão individual e o compartilhamento de interesses enquanto assinam a lista de presença.

Materiais

- Ficha de presença;
- Cartões numerados;
- Uma;
- Cartaz para listar os nomes dos participantes em ordem alfabética. Fixa-o em um local visível.

Regras gerais

- De acordo com o número de participantes, os cartões numerados são colocados na urna e sorteados um por vez.
- Conforme os números são sorteados, o grupo procura identificar no cartaz o nome do participante correspondente ao número selecionado. Em seguida, o participante assina a lista de presença.
- Os participantes assinam a lista de presença seguindo a ordem dos sorteios.
- Ao assinar, cada participante é convidado a compartilhar algo que aprecia ou uma curiosidade sobre si mesmo.
- Após todos assinarem, é conduzida uma breve discussão sobre os interesses especiais ou preferências que a turma compartilhou, buscando identificar possíveis afinidades ou curiosidades em comum no grupo.
- É crucial ressaltar a importância de conhecer os colegas em um nível mais pessoal, contribuindo para a construção de um ambiente acolhedor e cooperativo.

Outras adaptações

Se for necessário, tenha à disposição fichas com os nomes das crianças para ajudar na assinatura. Garanta que todos os participantes se sintam confortáveis e engajados na atividade. Se precisar, ofereça apoio individual para assegurar que as crianças se sintam acolhidas.

Instruções de montagem de material

1. Cartões Numerados - Para maior durabilidade, depois de imprimir os cartões numerados, é recomendado plastificá-los ou fixá-los em papel mais grosso, e em seguida protegê-los com plástico contact transparente ou uma fita adesiva larga.

2. Urna - Imprima as peças da urna em papel com gramatura de 180 ou superior. Se isso não for possível, tente utilizar materiais rígidos, como cartolina, papelão ou EVA, para assegurar durabilidade e estabilidade. Após a impressão, recorte ao longo das linhas pontilhadas e siga cuidadosamente as instruções de montagem indicadas.

3. Cartaz para Colocar os Nomes dos Participantes - Para imprimir o cartaz em tamanho grande, sugerimos utilizar o aplicativo gratuito "Posterize" para PC. Você pode baixá-lo através do seguinte link: <https://posterize.usa1.frank.com.br/>

Jogo "Quem Assina Agora?"

Evento/Atividade: _____

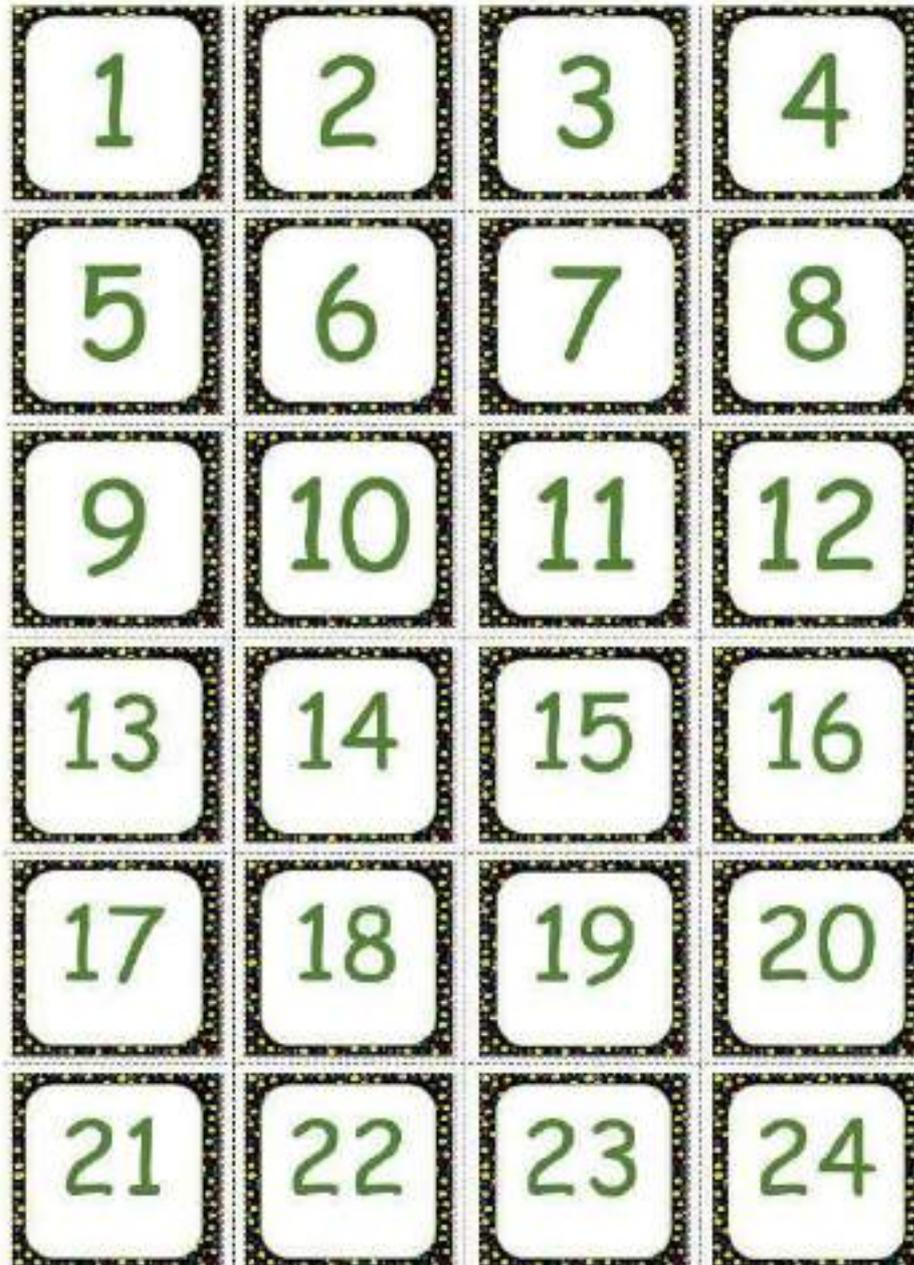
Data: ____/____/20__



FICHA DE PRESENÇA

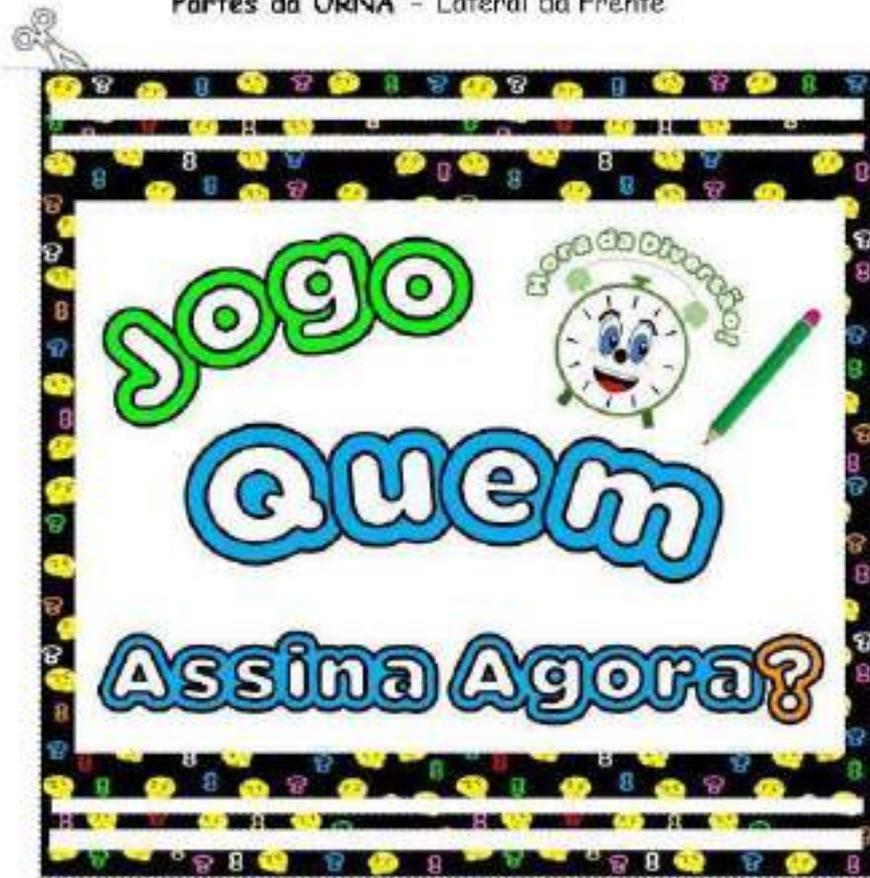
Número	Assinatura dos participantes
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

Observação
Caso a assinatura do participante seja ilegível, quem estiver mediando o jogo poderá escrever o nome do participante ao lado para fins de identificação.





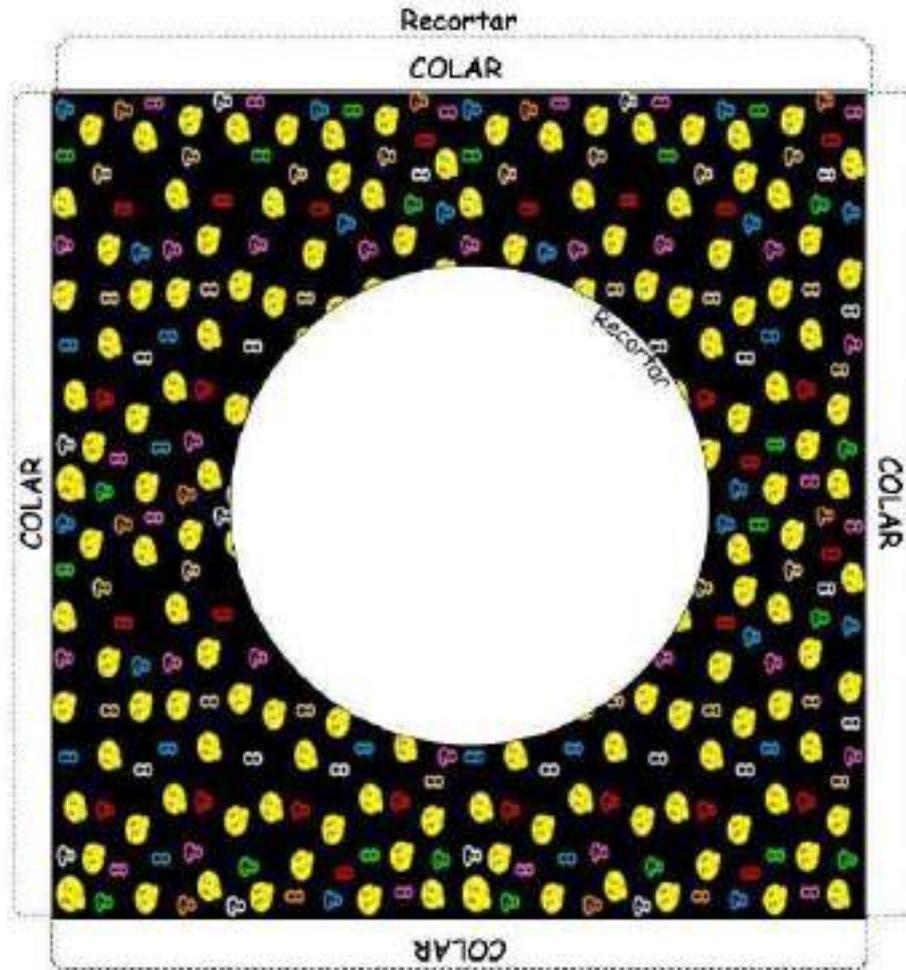
Partes da URNA - Lateral da Frente



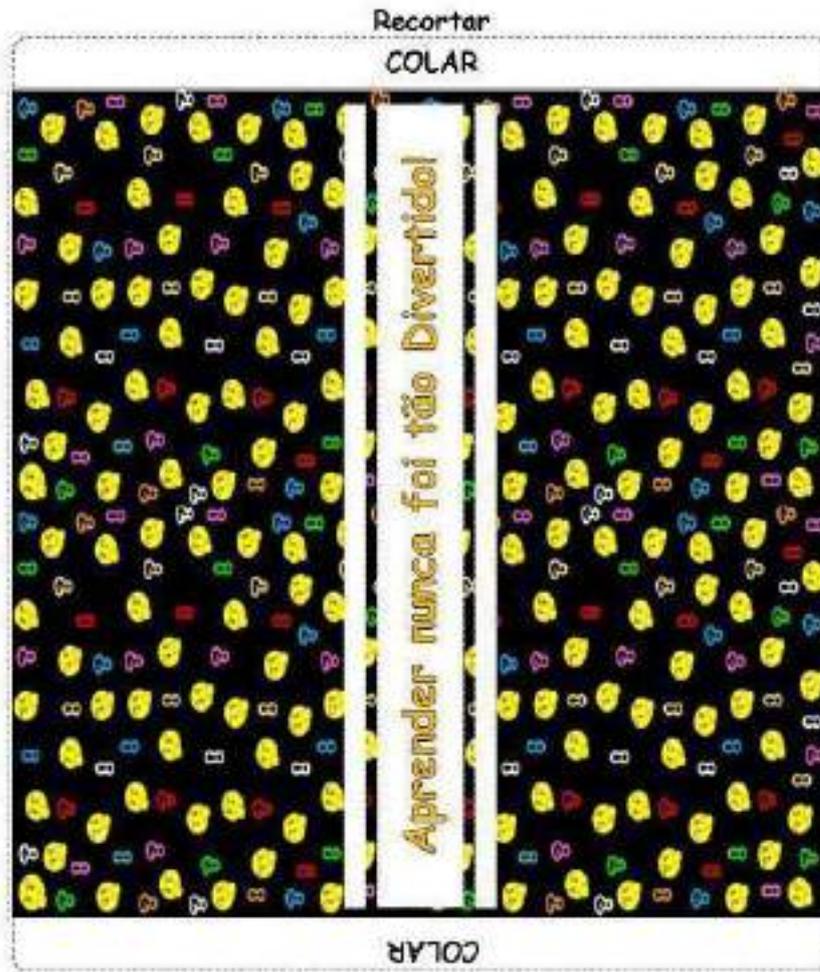
URNA - Lateral de trás



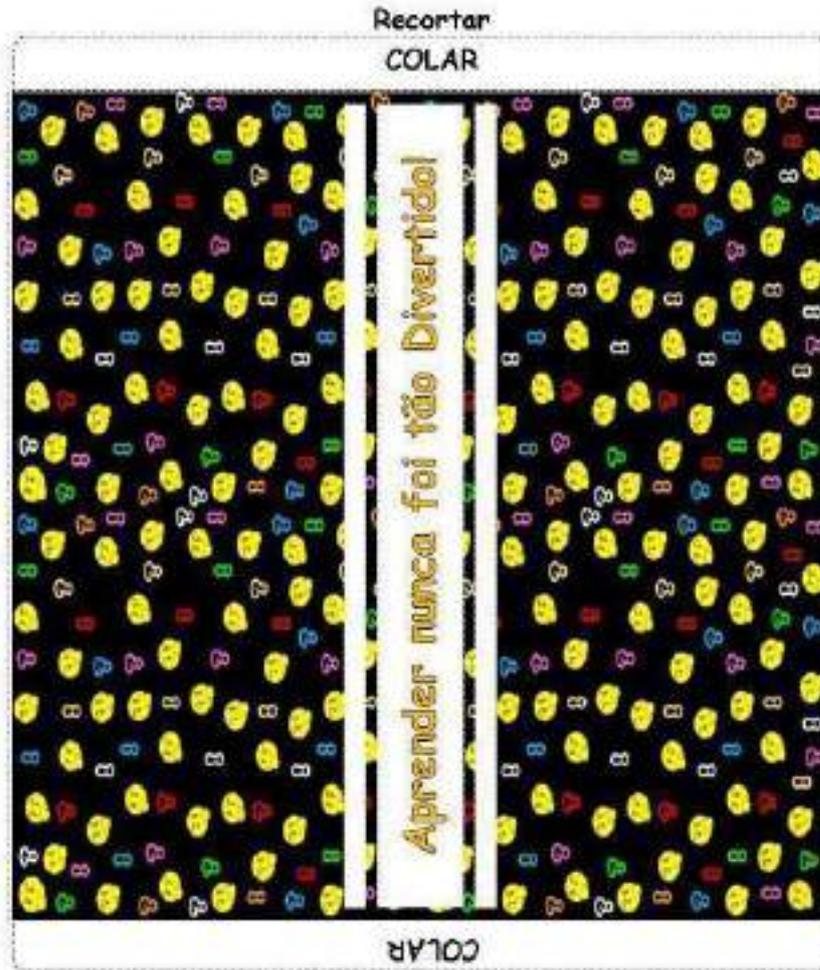
Tampa da Urna



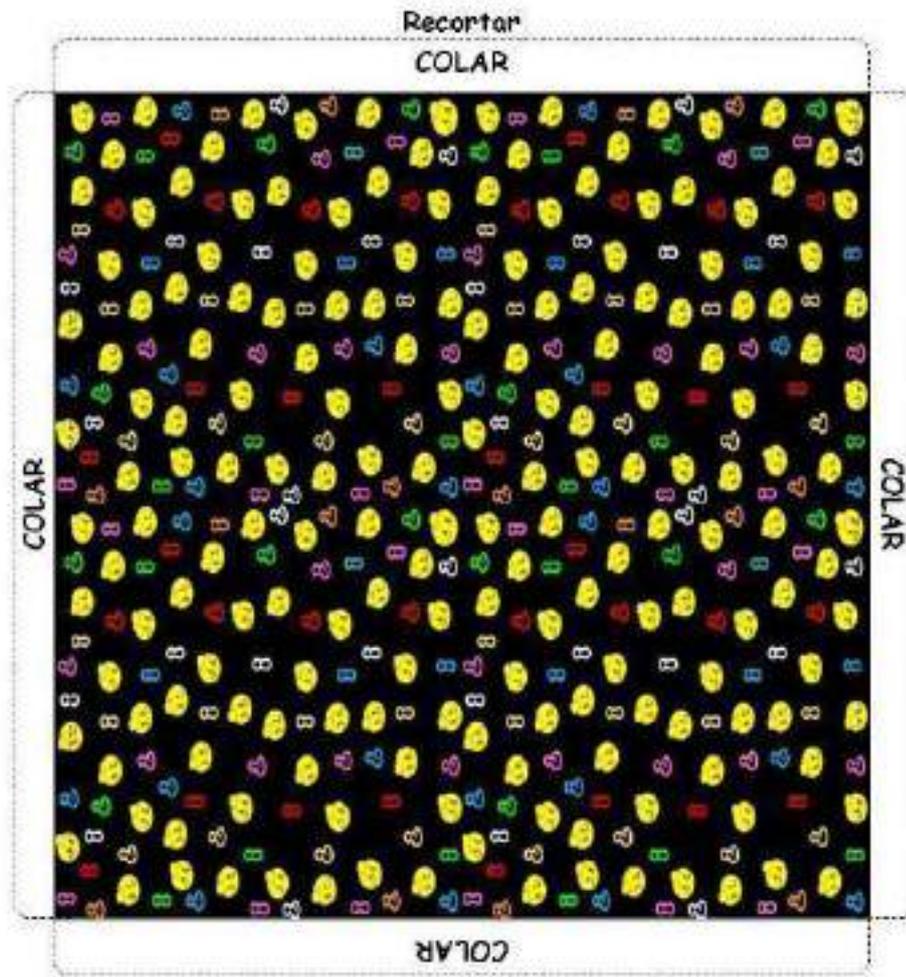
Lateral da Urna -Direita



Lateral da Urna -Esquerda



Fundo da Urna



Hora da Diversão



Quem

Assina Agora?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20

The page features a decorative border with colorful question marks and numbers. The main content area is filled with horizontal green lines for writing, corresponding to the numbered list on the left.

APÊNDICE B

Jogo "Lince de Palavras - Animais"

O jogo "Lince de Palavras - Animais" é um recurso didático que promove a leitura e a escrita de palavras em diferentes formatos, como imprensa e cursiva, além de maiúsculas e minúsculas. Focado em um campo semântico específico, como o mundo dos animais, o jogo desafia os jogadores a identificarem e escreverem palavras relacionadas a esse tema. Isso não apenas melhora o reconhecimento visual e a ortografia, mas também enriquece o vocabulário e a compreensão semântica dos participantes, através de uma abordagem lúdica e interativa.

Capacidades avaliadas

Coordenação visomotora; escrita cursiva

Jogo "Linha de Palavras - Animais"

Objetivo
O objetivo deste jogo é praticar a escrita de palavras em cartões, enquanto se discute e identifica nomes de animais.

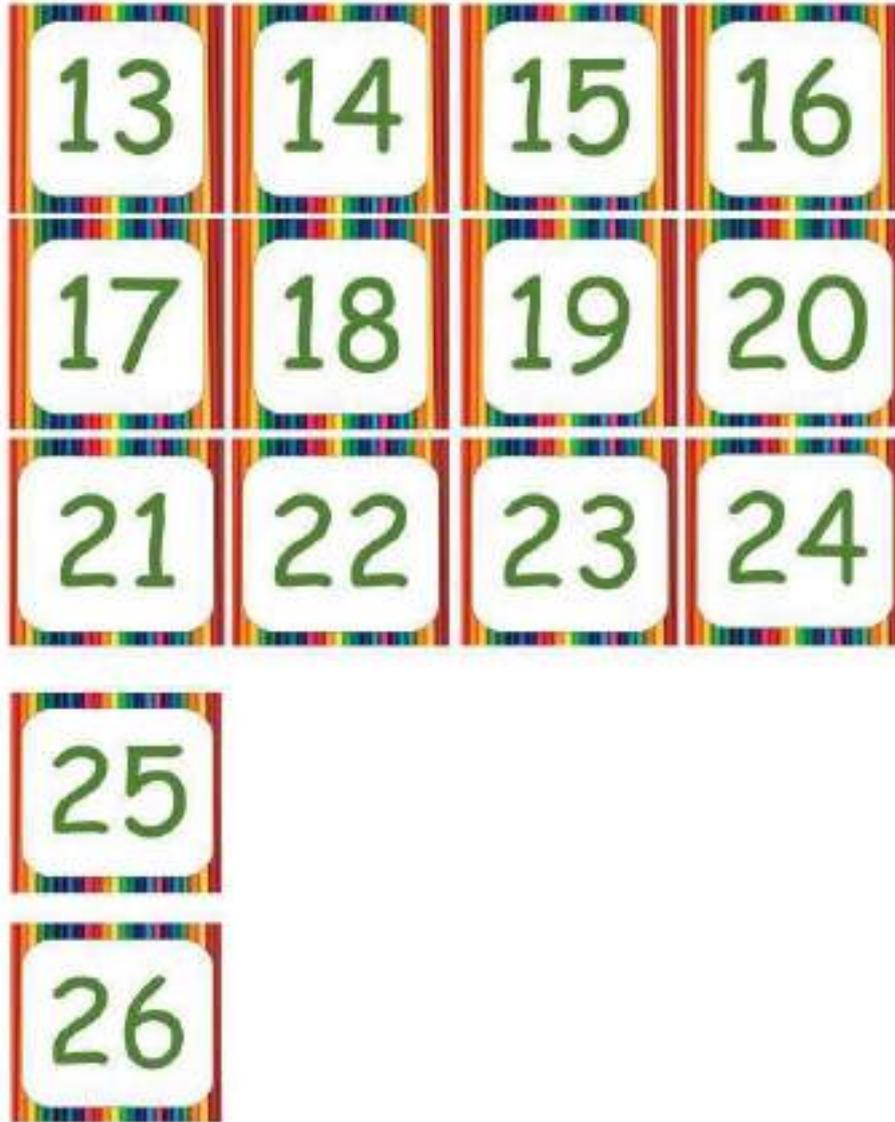
Materiais
- 28 fichas numeradas;
- Urno;
- Cartões Nível I (contém palavras de até duas sílabas);
- Cartões Nível II (contém palavras com três ou mais sílabas);
- Cartões Nível III (contém palavras escritas em formato impresso, nível I e II, os participantes devem escrever utilizando a letra cursiva);
- Cartões Diversos (contém palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas escritas em formato impresso, os participantes devem escrever utilizando a letra cursiva).

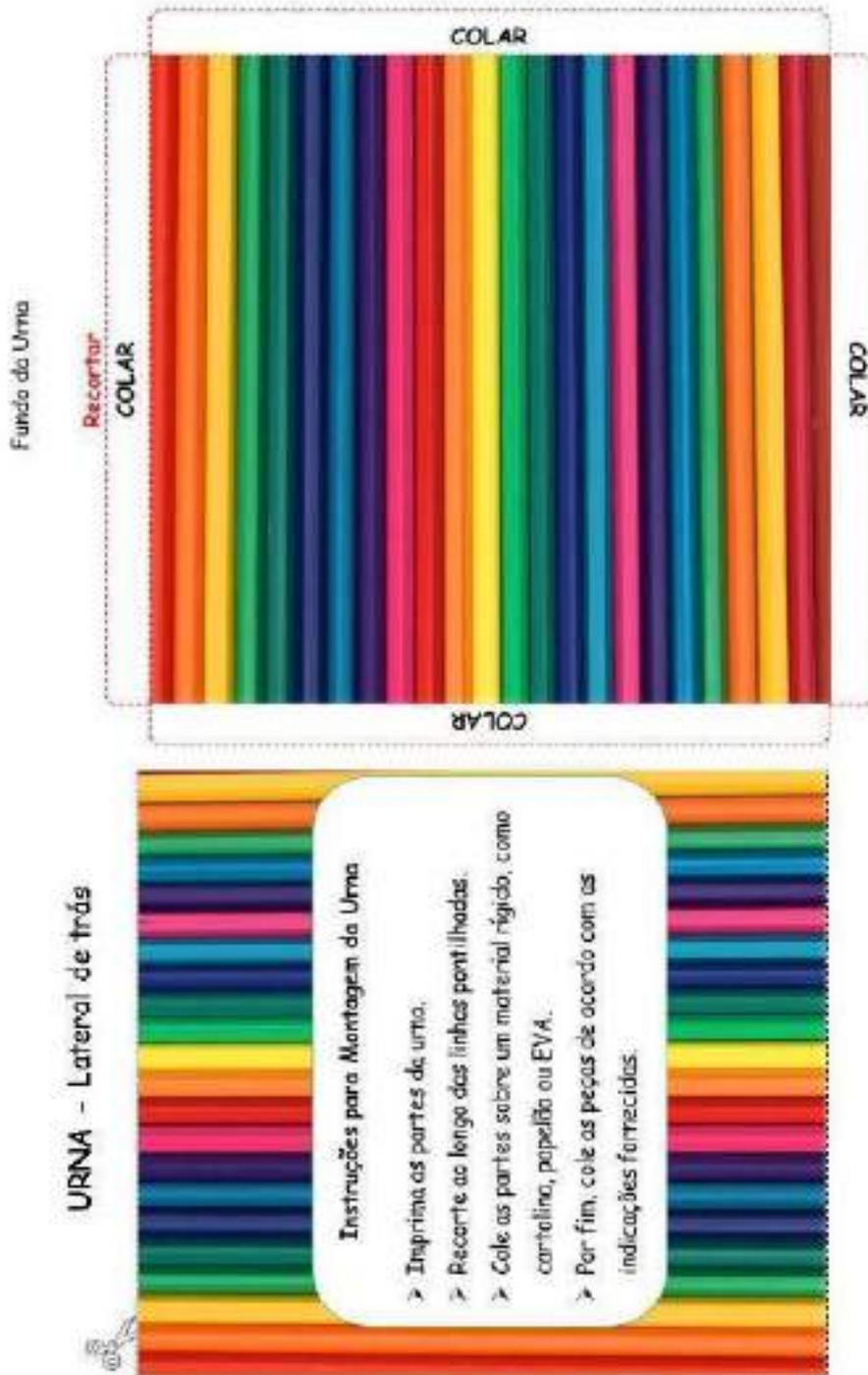
Regras gerais

- Cada participante ou dupla recebe uma cartela de acordo com o nível escolhido;
- O mediador coloca as fichas numeradas na urna e sorteia uma por vez;
- Conforme se retiram as fichas, os participantes devem escrever no cartão a palavra correspondente;
- Em seguida, deve marcar a figura correspondente na cartela e escrever o nome do animal em cartões;
- Ao término de partida, o mediador verifica se todas as palavras foram escritas corretamente.

Outras Adaptações
Além dos animais, é possível adaptar o jogo para trabalhar com outros temas de interesse de turma. Basta criar uma nova cartela com palavras e imagens relacionadas ao tema escolhido.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12

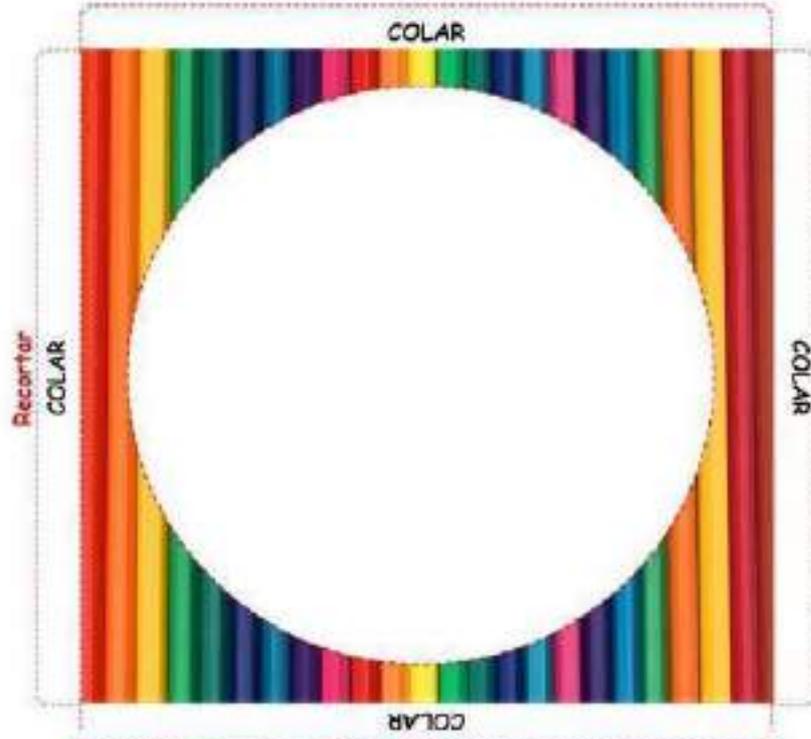




URNA - Lateral da Frente



Tampa da Urna



Lince de Palavras - Animais

Nível III

Olá, criança! Hoje vamos nos divertir com palavras e imagens. Primeiro, vamos ler os nomes de diferentes animais. Em seguida, vamos associar cada figura ao número que representa a palavra correspondente. Por fim, escreveremos os nomes dos animais usando a letra cursiva, segundo a ordem numérica. Vamos começar?

1. BOI
2. FOCA
3. GALO
4. GATO
5. PATO
6. PEIXE
7. PERU
8. RATO
9. SAPO
10. TIGRE
11. URSO
12. VACA
13. ZEBRA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____

Lince de Palavras - Animais

Nível III

Olá, criança! Hoje vamos nos divertir com palavras e imagens. Primeiro, vamos ler os nomes de diferentes animais. Em seguida, vamos associar cada figura ao número que representa a palavra correspondente. Por fim, escreveremos os nomes dos animais usando a letra cursiva, segundo a ordem numérica. Vamos começar?

1. CACHORRO
2. CAVALO
3. DINOSSAURO
4. ELEFANTE
5. GIRAFA
6. HIPOPÓTAMO
7. JACARÉ
8. OVELHA
9. RAPOSA
10. RINOCERONTE
11. TARTARUGA
12. TUBARÃO
13. URUBU

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____

Lince de Palavras - Animais

Nível
Difícil

*Olá, crianças! Hoje vamos nos divertir com palavras e imagens. Primeiro, vamos ler os nomes de diferentes animais. Em seguida, vamos associar cada figura ao número que representa a palavra correspondente. Por fim, escreveremos os nomes dos animais usando a letra cursiva, segundo a ordem numérica. Vamos começar??

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

Lince de Palavras - Animais

Nível
Difícil

*Olá, crianças! Hoje vamos nos divertir com palavras e imagens. Primeiro, vamos ler os nomes de diferentes animais. Em seguida, vamos associar cada figura ao número que representa a palavra correspondente. Por fim, escreveremos os nomes dos animais usando a letra cursiva, segundo a ordem numérica. Vamos começar??

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

Lince de Palavras - Animais

Observe as imagens de alguns animais. Em seguida, lida com as 26 figuras de animais que representam o sistema correspondente ao nome do animal. (Deixar para escrever as letras dos animais usando o lince circo, segundo o ordenamento: *Umas comizam?*)

1. BOI
2. CACHORRO
3. CAVALO
4. DINOSSAURO
5. ELEFANTE
6. FOCA
7. GALO
8. GATO
9. GIRAFÁ
10. HIPOPÓTAMO
11. JACARÉ
12. OVELHA
13. PATO
14. PEIXE
15. PERU
16. RAPOSA
17. RATO
18. RINOCERONTE
19. SABC
20. TARTARUGA
21. TIGRE
22. TUBARÃO
23. URUBU
24. URUBU
25. VACA
26. ZEBRA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____

Lince de Palavras - Animais

Observe as imagens de alguns animais. Em seguida, lida com as 26 figuras de animais que representam o sistema correspondente ao nome do animal. (Deixar para escrever as letras dos animais usando o lince circo, segundo o ordenamento: *Umas comizam?*)

1. Boi
2. Cachorro
3. Cavalo
4. Dinossauro
5. Elefante
6. Foca
7. Galo
8. Gato
9. Girafa
10. Hipopótamo
11. Jacaré
12. Ovelha
13. Pato
14. Peixe
15. Peru
16. Raposa
17. Rato
18. Rinoceronte
19. Sabe
20. Tartaruga
21. Tigre
22. Tubarão
23. Urso
24. Urubu
25. Vaca
26. Zebra

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____

APÊNDICE C

Jogo de cartas "Letras do Alfabeto"

O jogo de cartas "Letras do Alfabeto" é uma abordagem inovadora inspirada nos tradicionais jogos de cartas, a exemplo do baralho, do Uno, etc. No entanto, este jogo tem como objetivo principal desenvolver o reconhecimento e a associação das letras do alfabeto nos formatos imprensa e cursiva, e tamanhos maiúsculas e minúsculas. Através de uma dinâmica lúdica e interativa, os jogadores são incentivados a identificar e combinar letras, o que fortalece suas funções psicológicas, como a memória visual, promovendo a familiarização com os diferentes estilos de letras.

Capacidade avaliada

Associação das letras em diferentes formatos (imprensa e cursiva) e tamanhos (maiúsculas e minúsculas)

Jogo de cartas "Letras de Alfabeto"

Objetivo:
Formar pares de cartas, relacionando as letras do alfabeto em formato impresso e cursiva, maiúscula e minúscula.

Número de participantes:
2 ou mais jogadores

Materiais:

- 26 cartas contendo as letras do alfabeto escritas na forma impressa, apresentando uma letra em cada carta nos tamanhos maiúscula e minúscula;
- 26 cartas contendo as letras do alfabeto escritas em cursiva, apresentando uma letra em cada carta nos tamanhos maiúscula e minúscula;
- 2 cartas coringas com o alfabeto escrito no formato impresso e cursiva, maiúscula e minúscula;
- 1 ficha de correção;
- 1 caixinha para guardar as cartas;
- 1 dado.

Regras gerais:

- Os participantes lançam o dado para determinar quem vai embaralhar e distribuir as cartas; o jogador que tirar o maior número faz isso. Em caso de empate, o dado é lançado para desempatar.
- São distribuídas 3 cartas para cada jogador, o restante fica num monte no centro da mesa, com a face voltada para baixo. O participante que estiver sentado à direita do jogador que distribuiu as cartas deve iniciar a partida pegando uma carta do monte.
- O jogador verifica se a carta que pegou no monte faz par com alguma das cartas que está segurando. Se a carta fizer par com alguma carta que está em suas mãos, ele fica com ela e descarta outra. Se a carta que o participante pegou do monte não fizer par com nenhuma das cartas que estão em suas mãos, ele descarta na mesa ou poderá ficar com ela e descartar outra de suas cartas.
- Se o jogador pegar uma carta do monte e esta formar par com alguma que já tiver sido descartada, ele pode pegar a carta da mesa para formar o par. O jogador da vez pode procurar, entre as cartas que foram jogadas na mesa, os pares que já foram descartados e jogar para si. Além disso, ele pode retirar mais uma carta do monte.
- Quando o jogador pegar uma carta do monte e esta não formar par com nenhuma carta, deve descartá-la e passar a vez.
- A última carta do monte ficará com o jogador que estiver segurando a carta que forma o par com ela.
- As cartas coringas podem fazer par com qualquer letra.
- Durante as partidas, a ficha de correção pode ser consultada sempre que surgirem dúvidas quanto aos pares das cartas.

Fim do jogo:
O jogo termina quando a última carta do monte é pega. Os jogadores contam quantos pares conseguiram formar. Quem tiver mais pares ganha, pedindo haver empates.

© 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100

Instruções de montagem do material

1. Cartas

Para garantir a melhor qualidade visual e durabilidade das cartas, recomenda-se fazer a impressão em papel fotográfico tamanho A4 com uma gramatura igual ou superior a 180. Este tipo de papel proporciona cores mais vibrantes e uma textura mais resistente. No entanto, caso não tenha acesso a papel fotográfico, você pode imprimir em papel de alta qualidade e, em seguida, fixar as cartas em papel mais grosso para reforçar sua estrutura.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	+	-	x	=	!	?	^	&	%	@	#	*	~	~	~	~
ç	õ	õ	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã	ã

2. Caixa para guardar as cartas

A caixa para guardar as cartas é importante para manter o jogo organizado e protegido. Ao imprimir a página da caixa, certifique-se de utilizar papel A4 com gramatura igual ou superior a 180 para garantir sua resistência. Caso não tenha disponibilidade desse tipo de papel, você pode reforçar a caixa utilizando materiais rígidos, como cartolina, papelão ou EVA. Siga cuidadosamente as instruções de montagem para garantir que a caixa fique firme e durável.



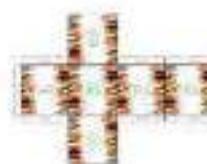
3. Ficha de correção

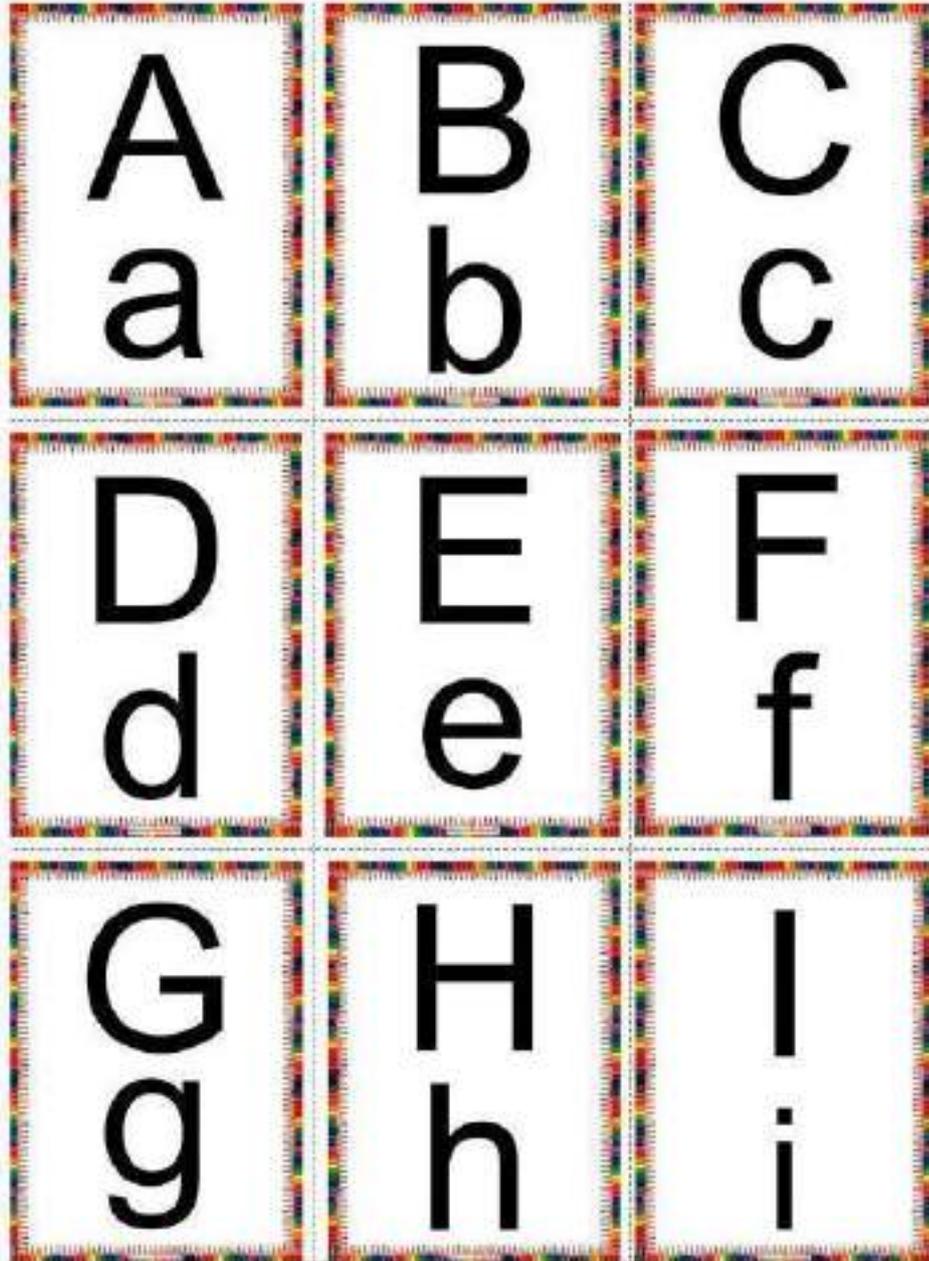
Após a impressão, é recomendado plastificar a ficha de correção para garantir sua durabilidade. Caso não tenha acesso a uma plastificadora, uma alternativa viável é cobrir a ficha com papel contact transparente. Isso proporcionará uma proteção adicional e garantirá que o recurso permaneça utilizável por mais tempo.



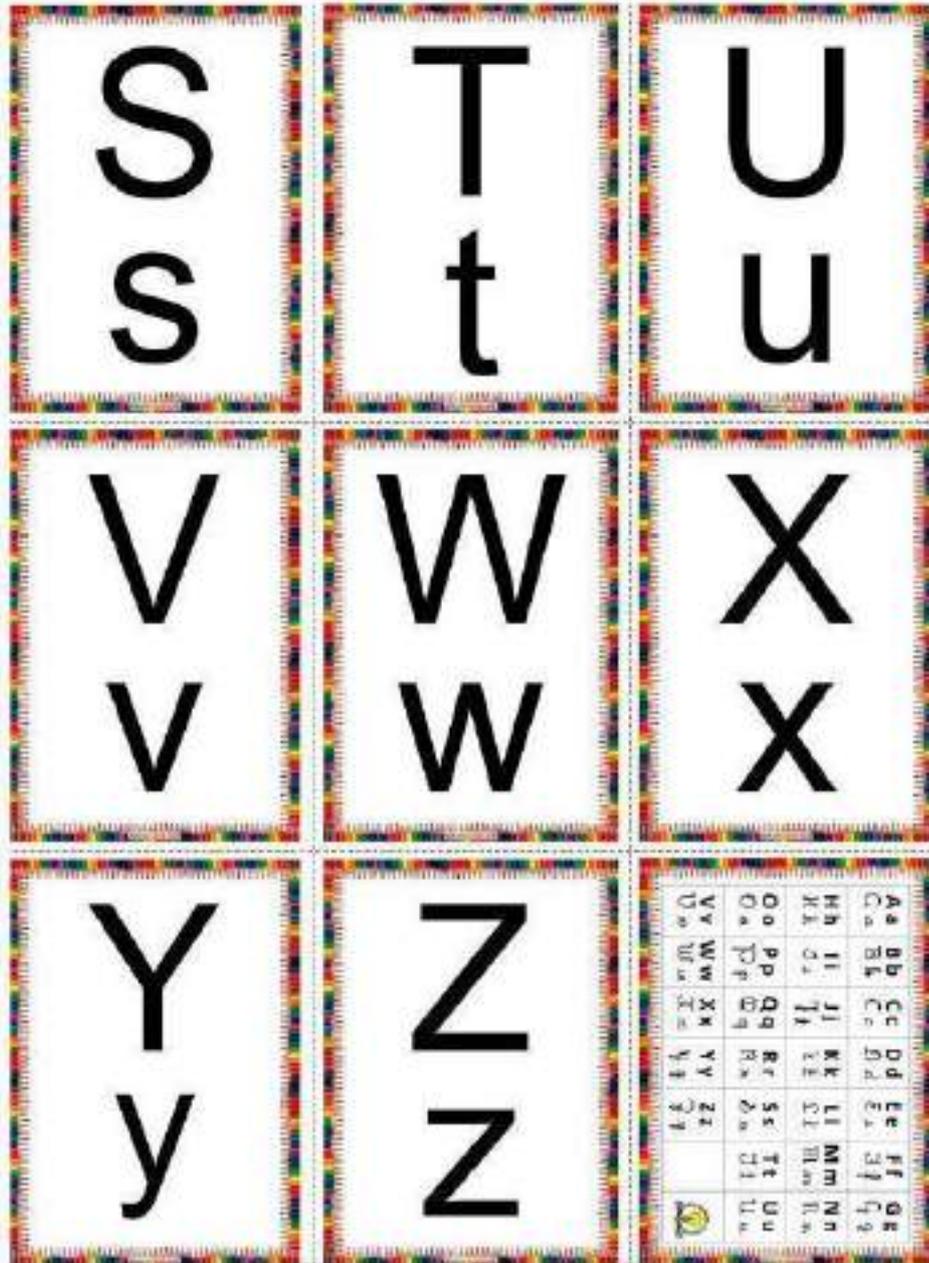
4. Dado

Após imprimir o dado, recorte-o cuidadosamente ao longo das linhas pontilhadas para garantir bordas bem definidas. Em seguida, siga atentamente as instruções de montagem fornecidas, dobrando e colando as abas conforme indicado. Isso assegurará que o dado funcione corretamente durante o jogo, proporcionando uma experiência mais satisfatória para os jogadores. É necessário imprimir em papel com gramatura igual ou superior a 180. Se não for possível, fixe-o em papel mais espesso após a impressão.















Ficha de Correção

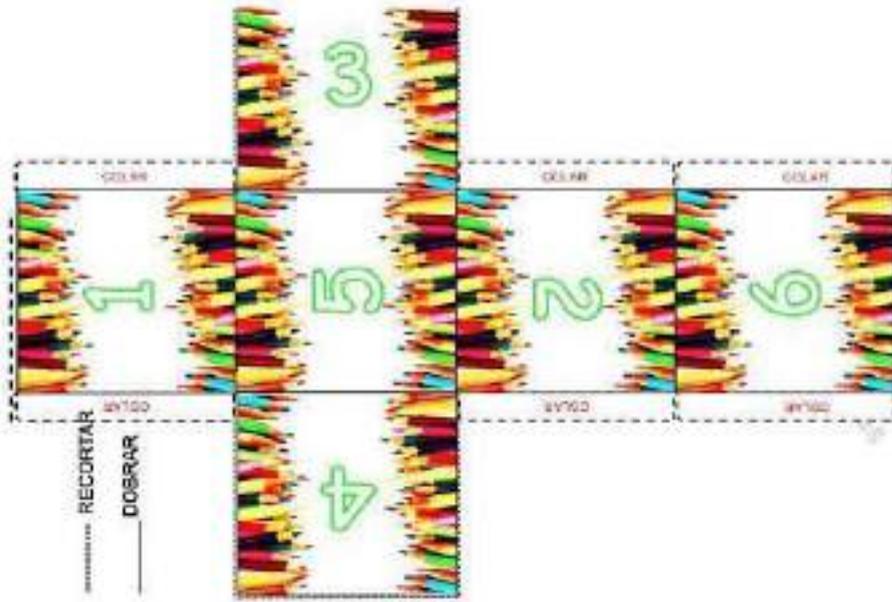
A a	Q q	B b	B b	C c	C c	D d	D d	E e	E e
F f	F f	G g	G g	H h	H h	I i	J j	J j	J j
K k	K k	L l	L l	M m	M m	N n	N n	O o	O o
P p	P p	Q q	Q q	R r	R r	S s	S s	T t	T t
U u	U u	V v	V v	W w	W w	X x	X x	Y y	Y y
Z z	Z z								

PRÁTICA PEDAGÓGICA
PRÁTICA DE ESCRITA E LINGUAGEM

© 2010, todos os direitos reservados.

DÓBLAR _____
RECORTAR - - - - -





APÊNDICE D

Jogo de dominó "Tipos de Letras"

O jogo de dominó "Tipos de Letras" é uma versão divertida do jogo tradicional de dominó, desenvolvida para ajudar na distinção e correlação entre letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto. Este jogo educativo promove o desenvolvimento do pensamento lógico, da atenção, da memorização e da percepção visual, além de facilitar a identificação, a diferenciação e a relação entre letras nos formatos de imprensa e cursiva, tanto em maiúsculas quanto em minúsculas.

Capacidade avaliada

Associação das letras em diferentes formatos (imprensa e cursiva) e tamanhos (maiúsculas e minúsculas)

Jogo de dominó "Tipos de Letras"

Objetivo

Relacionar as letras do alfabeto nos formatos imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

Número de participantes

De 2 a 4 pessoas.

Materiais

- 28 peças;
- Dado;
- Caixa para guardar as peças.

Regras gerais

- As peças são embaralhadas e distribuídas igualmente entre todos os participantes.
- Em caso de 2 jogadores, cada participante recebe 7 peças, deixando o restante formar um monte, que deve permanecer ao lado da mesa.
- O jogo é iniciado por quem possui a peça que contém a letra "A" nas duas extremidades.
- Se a peça estiver no monte, os jogadores lançam o dado e aquele que tirar o menor número inicia a partida, podendo jogar qualquer peça.
- O jogador que iniciar a partida deve colocar uma peça no centro da mesa. Em seguida, os participantes devem ir completando a mesma letra de um dos lados da peça.
- Se um jogador não tiver uma peça para completar, ele passa a vez de jogar ou então pode pescar uma do monte.
- Se a peça pescada puder ser jogada imediatamente, o jogador deve fazê-lo; caso contrário, o turno passa para o próximo jogador.
- O jogo continua dessa forma, com os jogadores adicionando peças à mesa até que um jogador fique sem peças em sua mão.
- No dominó Tipos de Letras, existe a peça coringa, que pode ser colocada em qualquer parte do jogo, substituindo qualquer peça. A peça seguinte deve corresponder à letra minúscula da peça anterior ao coringa.
- Aquele que colocar todas as suas peças primeiro ganha o jogo.

Fim do jogo

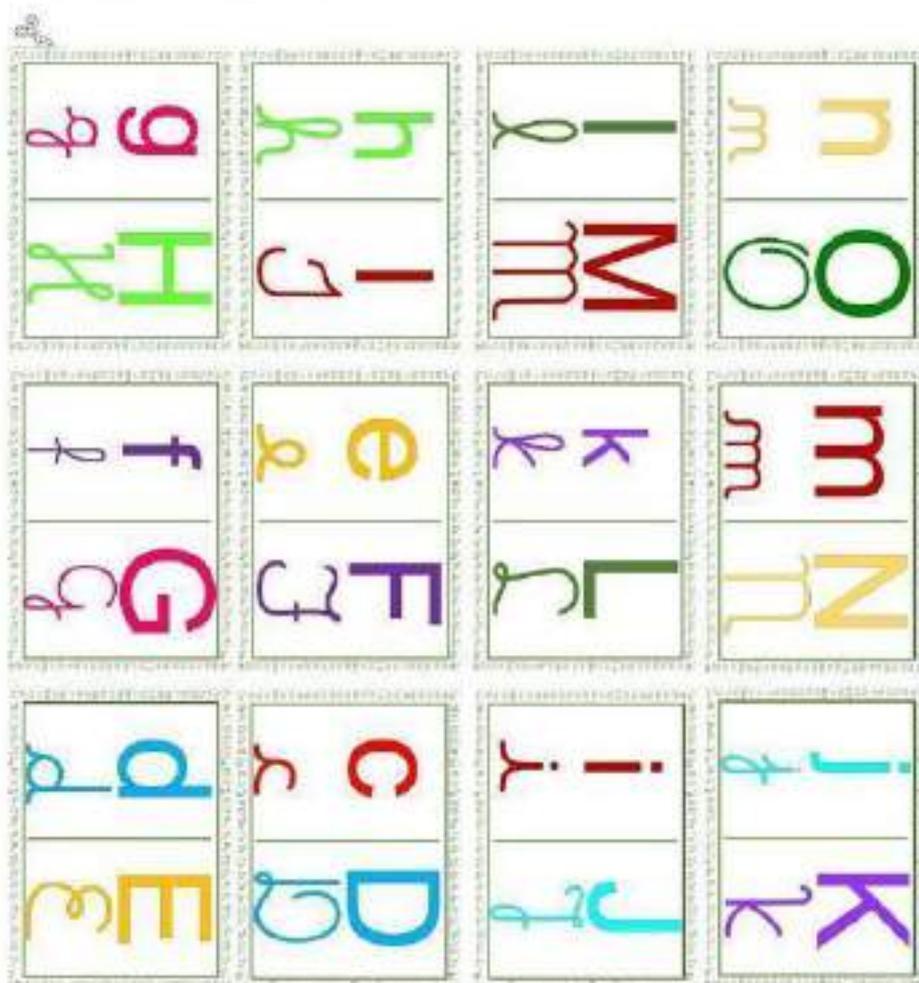
O jogador que esgotar suas peças primeiro é declarado vencedor. Se nenhum participante puder jogar, aquele com o menor número de peças restantes na mão é declarado vencedor.

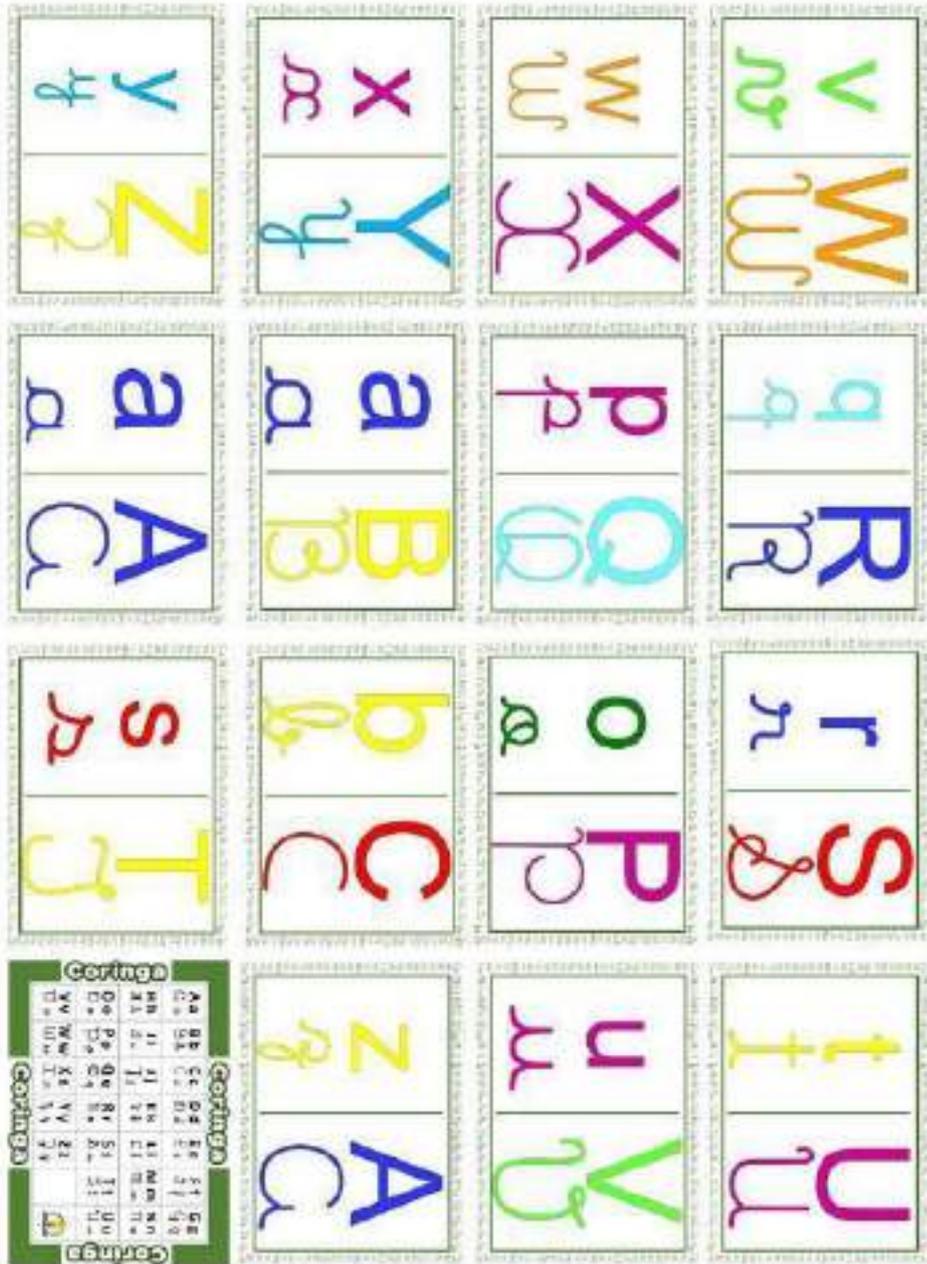
Cuidados com o material

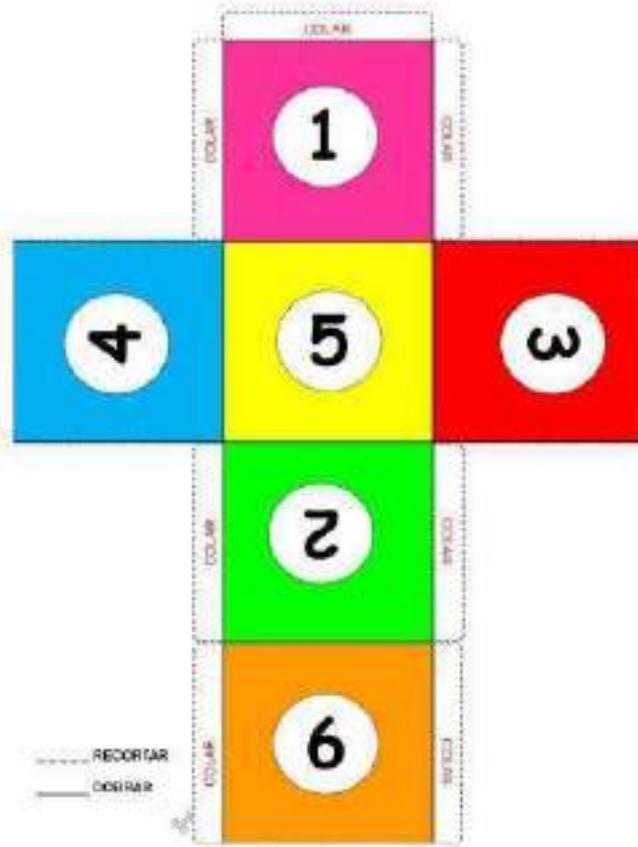
Para garantir uma maior durabilidade do jogo, é recomendável após a impressão, plastificar as peças. Caso não disponha de uma plastificadora, use papel contact transparente ou fita durex larga.

Legenda

----- RECORTAR









----- RECORTAR
—— DOBRAR

APÊNDICE E

Jogo “Bafo Letras do Alfabeto”

O jogo “Bafo Letras do Alfabeto” é uma adaptação do tradicional jogo de bafo, no qual os jogadores utilizam o movimento das mãos para gerar um sopro e virar as cartas do monte central. Nesta versão educativa, o objetivo é conquistar cartas e, a partir delas, preencher uma cartela com as letras do alfabeto. Os jogadores devem reconhecer e relacionar a grafia das letras em diferentes formatos: imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. Esta abordagem não só torna o aprendizado das letras mais dinâmico e divertido, mas também ajuda a reforçar o reconhecimento visual e a associação correta das diferentes formas das letras. Ao combinar elementos de um jogo popular com objetivos educacionais, “Bafo Letras do Alfabeto” oferece uma maneira envolvente e eficaz de aprimorar as capacidades de escrita.

Capacidades avaliadas

Coordenação motora, discriminação visual, reconhecimento e relação das diferentes formas que as letras podem assumir.

Jogo "Bafa Letras do Alfabeto"

Objetivo

Preencher a cartela do alfabeto com as letras conquistadas durante as partidas.

Número de Participantes

De 2 a 6 jogadores.

Materiais

- Cartelas com o alfabeto;
- 26 cartas, cada uma representando uma letra do alfabeto, escrita nos formatos de imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula;
- 1 dado.

Marcadores

Podem ser utilizados adesivos, fichas ou conetas para marcar, na cartela, as letras correspondentes às cartas conquistadas.

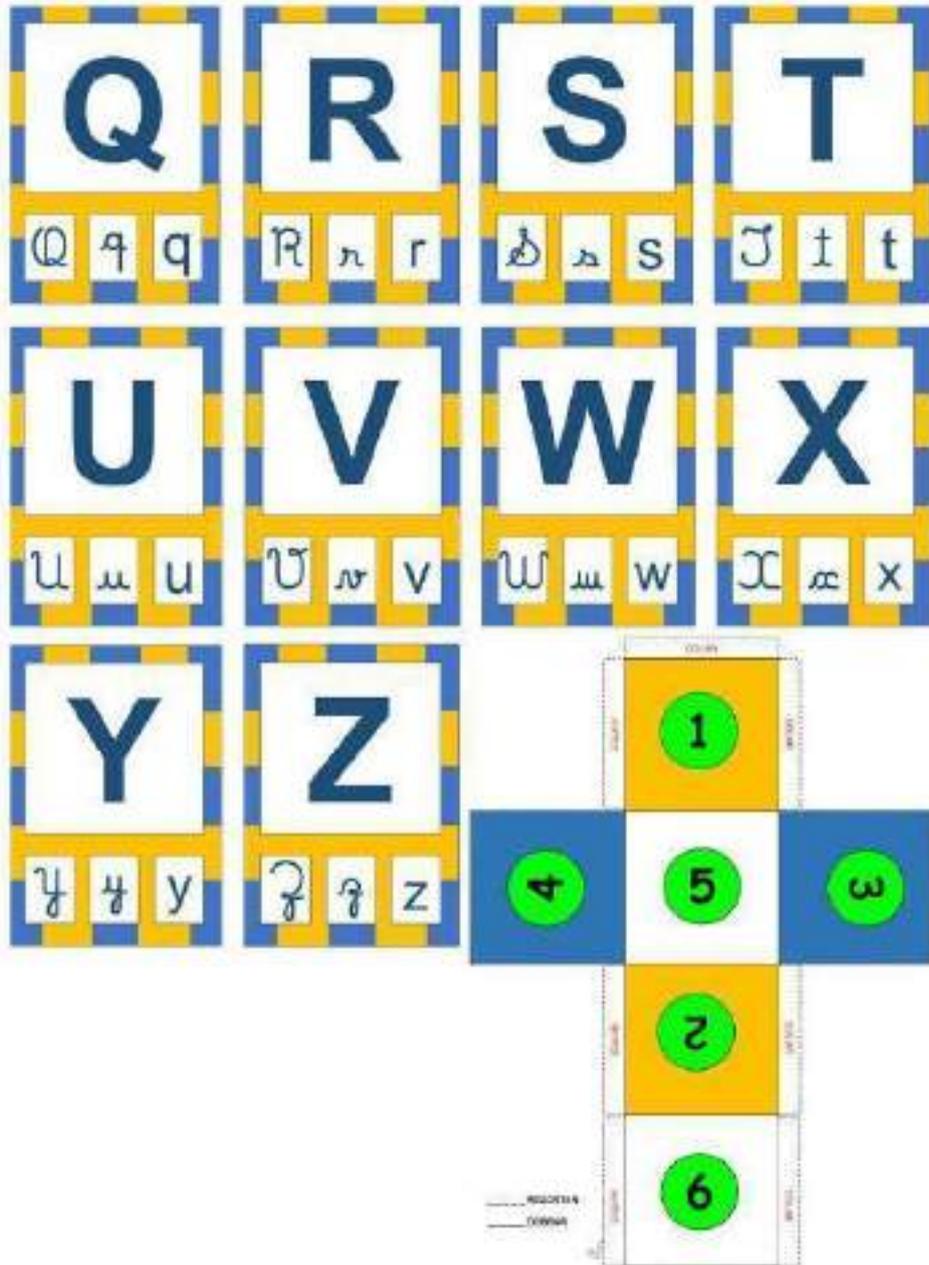
Regras gerais

- Cada jogador escolhe uma cartela com o alfabeto e paga alguns marcadores.
- As 26 cartas com as letras do alfabeto são embaralhadas e colocadas em um monte, viradas para baixo.
- Lança-se o dado para determinar quem inicia a partida. O jogador que tirar o número maior começa.
- O jogador que inicia posiciona o palma da mão em uma posição reta e bate com força no monte de cartas viradas para baixo no centro da roda. O objetivo é virar as cartas. Todas as cartas que foram viradas (ficarem com o face da letra para cima) são consideradas conquistadas pelo jogador que fez o bafa. As cartas que não foram viradas permanecem no monte.
- O jogador que conquistou as cartas marca, na sua cartela, as letras correspondentes.
- A ordem dos jogadores segue no sentido horário.

Fim do jogo

O jogo termina quando todas as cartas do monte foram conquistadas. Ganha quem tiver mais letras marcadas. Em caso de empate no número de letras marcadas, o resultado será considerado empatado.





A	B	C	D
E	F	G	H
J	K	L	M
N	BAFO		O
P	Q	R	S
T	U	V	W
X	Y	Z	

A	B	C	D
E	F	G	H
J	K	L	M
N	BAFO		O
P	Q	R	S
T	U	V	W
X	Y	Z	



a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	BAFO		n
o	p	q	r
s	t	u	v
w	x	y	z

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	k	l
m	BAFO		n
o	p	q	r
s	t	u	v
w	x	y	z



APÊNDICE D - Carteirinha “Minha Identidade”

MINHA IDENTIDADE	
	_____ ALUNO(A)
EU SOU ASSIM	
	
<p> Eu tenho _____ anos. Minha cor de pele é _____, mas meus cabelos são _____ e os meus olhos são _____. O que eu mais gosto de fazer é _____ e _____. E, quando eu crescer, quero ser _____. </p>	

APÊNDICE E - Carteirinha Pequenos Escritores

Nome: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / 20 ____

Profissão: Estudante

Categoria: "Pequenos Escritores"

Algodão de Tanduva - PB, agosto de 2024

Local/ Data

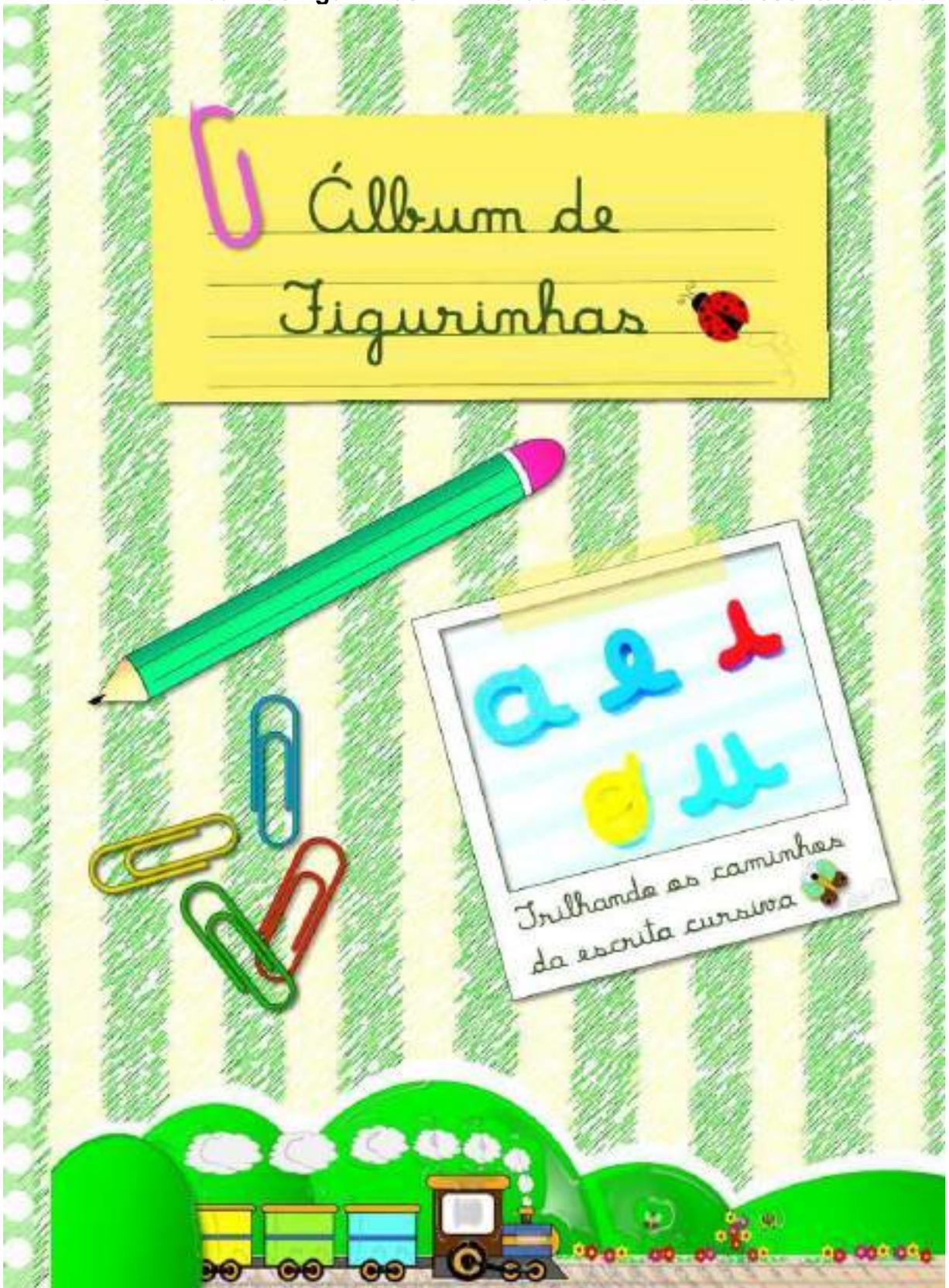
"Trilhando os Caminhos da Escrita Cursiva"

FOTO 3X4

Assinatura _____

FAZENDO O BEM COM A ESCREVA

APÊNDICE F - Álbum de figurinhas "Trilhando os caminhos da escrita cursiva"



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gonçalves, Franciele Medeiros

Álbum de figurinhas : trilhando os caminhos da
escrita cursiva / Franciele Medeiros Gonçalves. --
1. ed. -- Algodão de Jandaira, PB : Ed. do Autor,
2024.

ISBN 978-65-01-56179-0

1. Alfabetização 2. Atividades e exercícios
3. Educação 4. Escrita 5. Letramento I. Título.

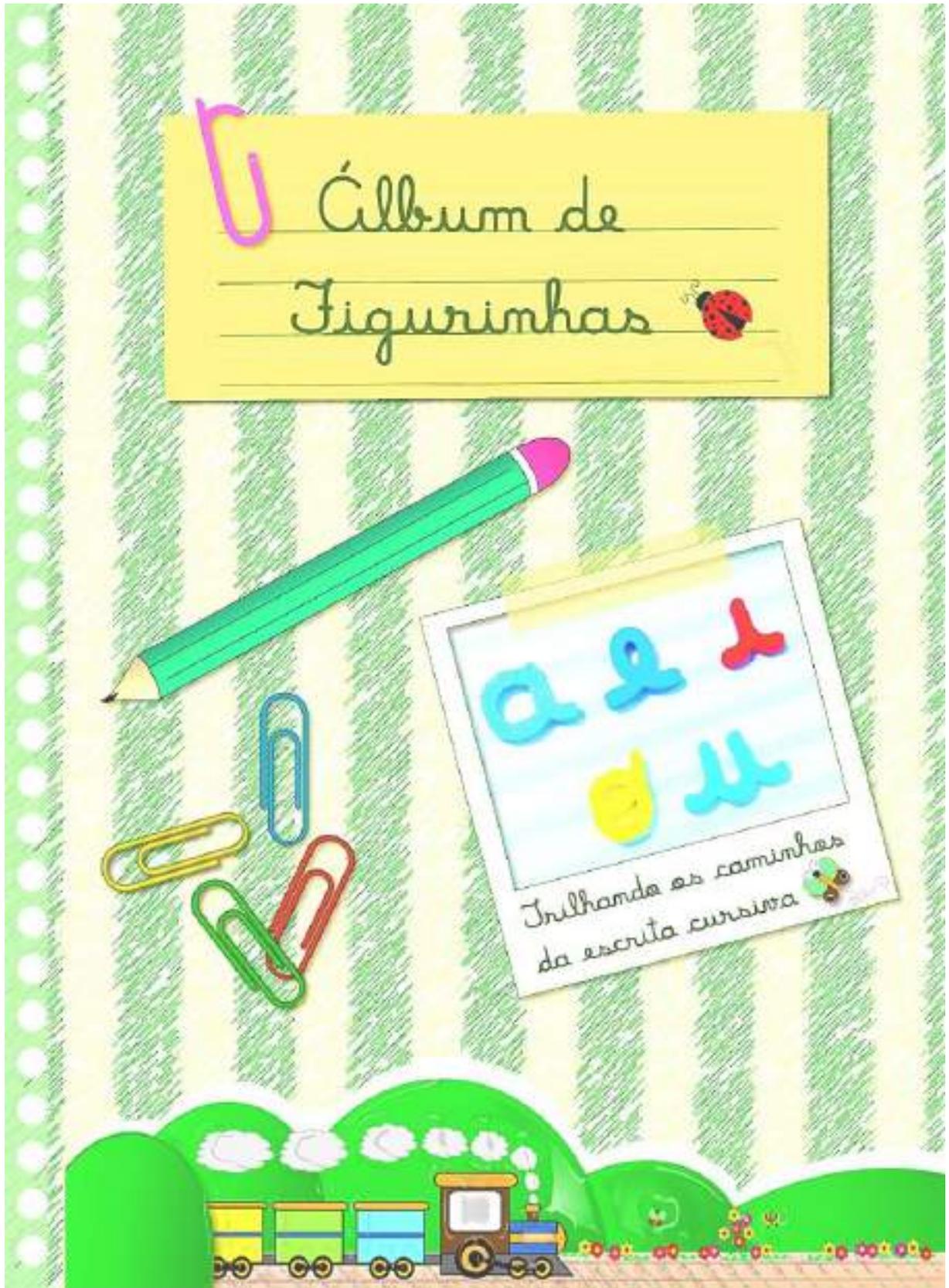
25-283177

CDD-372.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Educação 372.41

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



"A aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar."
(Vigotski, 2009)

Olá, Pequeno(a) Escritor(a)!

Este é o nosso Álbum de Figurinhas

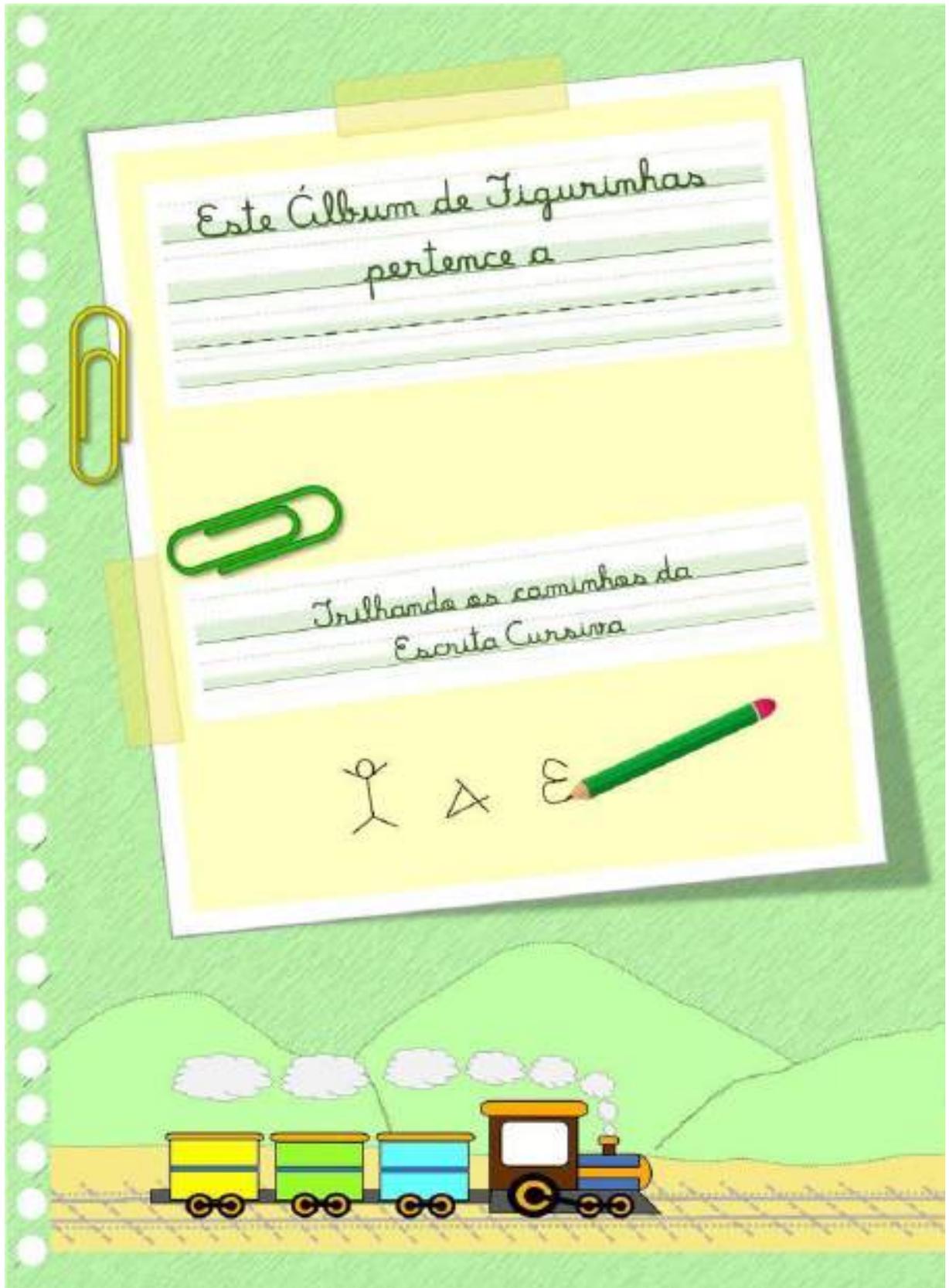
"Trilhando os Caminhos da Escrita Curativa."

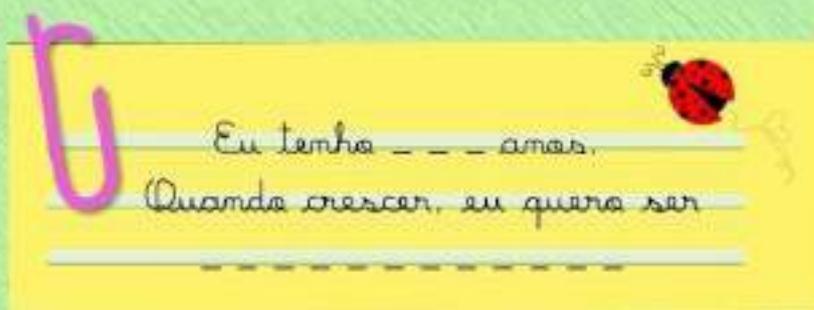
um registro especial de nosso aprendizado e criação ao longo das atividades de escrita.

Nele, vamos colecionar figurinhas que mostrem suas lições e produções ao longo das atividades, desde as primeiras tentativas até as conquistas mais bonitas!

Este álbum de figurinhas é como uma memória de nosso aprendizado, em que poderemos ver o quanto nos esforçamos, crescemos e nos divertimos juntos. Vamos explorar cada página e celebrar todas as nossas conquistas!

Trilharemos esse caminho juntos!





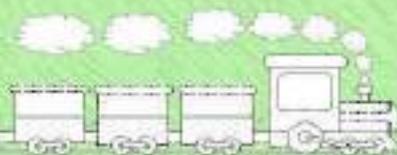
Eu tenho ___ anos.
Quando crescer, eu quero ser _____

Vamos nos divertir conhecendo suas características físicas!

Use o espaço abaixo para colar uma fotografia sua ou desenhar um autorretrato.



Meu autorretrato



Minha turma!

Utilize o cartão "Quem assina agora?" para escrever o nome dos seus colegas ou convide-os para assinarem em seu álbum!

Hora da Diversão!



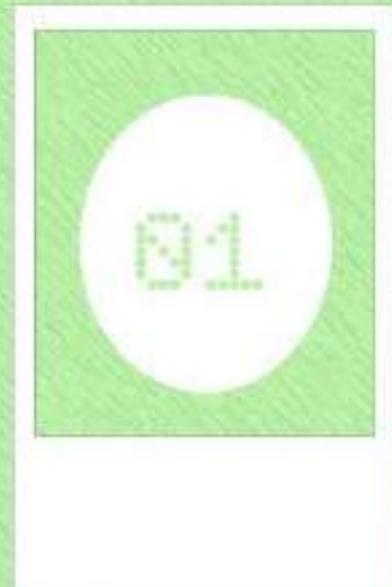
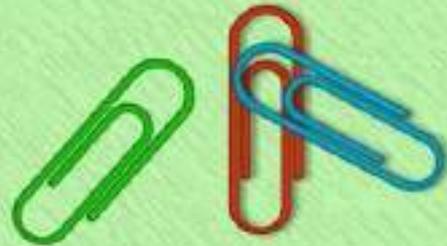
Quem Assina Agora?



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20

Uma
coisa?

Na Pré-História, as pessoas usavam tudo o que a natureza oferecia de graça para fazer tintas, como sangue de animais, carvão e pó de pedras. Uma dessas tintas era feita com urucum, uma frutinha vermelha que eles esmagavam para pintar o corpo, colorir objetos e desenhar nas paredes das cavernas.



A Pré-História é o período antes da invenção da escrita. Durante esse tempo, as pessoas não tinham um sistema de escrita para registrar eventos e conhecimentos. Por isso, tudo o que sabemos sobre a pré-história vem de objetos e vestígios deixados por essas pessoas, como ferramentas, ossos e, especialmente, pinturas rupestres.



W

A



O livro *Escrita uma grande invenção*, da autora Silvana Costa (2012), explica que as pinturas rupestres são muito importantes porque nos ajudam a entender como as povos pré-históricos viviam, caçavam e se comunicavam.

Você sabia?

Pintura rupestre é um tipo de arte muito antiga que as pessoas faziam nas paredes das cavernas. Elas usavam pedras, ossos e até as mãos para desenhar e pintar figuras de animais, pessoas e cenas do dia a dia. Essas pinturas são importantes porque nos ajudam a entender como viviam e pensavam as pessoas pré-históricas.

É como se fossem as primeiras páginas de um livro sobre essas pessoas!

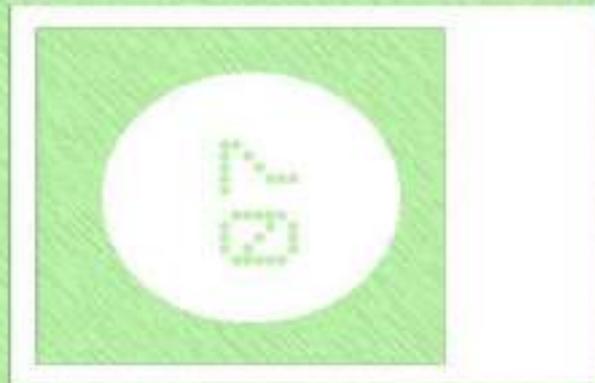
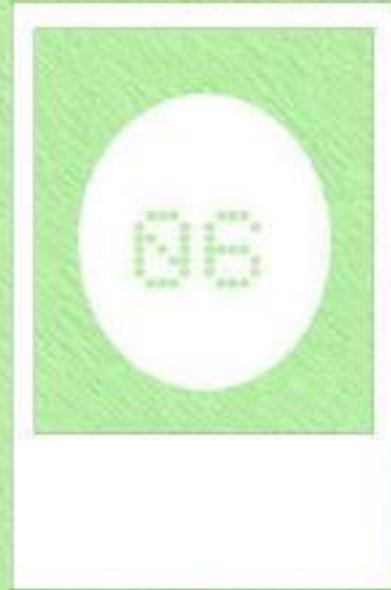
U

Em Algodão de Jandara, na Paraíba, há indícios de um sítio arqueológico pré-histórico, chamado Pedra da Cabeleira. Neste local, podemos encontrar desenhos feitos por pessoas que viveram há muito tempo.



FOTOS: Franciele Medeiros Gonçalves





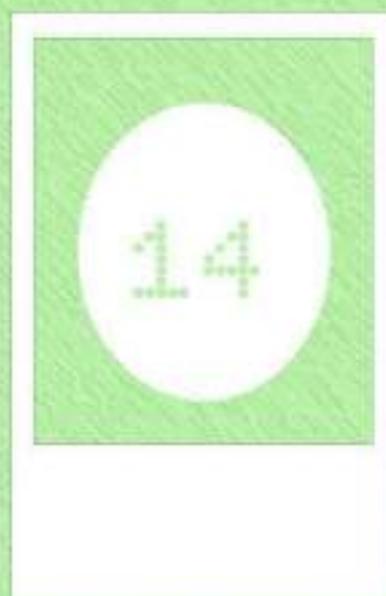






As pinturas rupestres são pistas valiosas, que nos ajudam a entender a história e a cultura das civilizações antigas. Elas revelam como as pessoas viviam, caçavam e se relacionavam com o meio ambiente.

Além disso, essas desenhos permitem compreender a evolução da comunicação escrita.



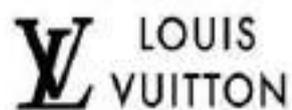


Escolham uma das pinturas rupestres que podemos encontrar na cidade de Algodão de Jandaira-PI e faça uma releitura da imagem no espaço abaixo.

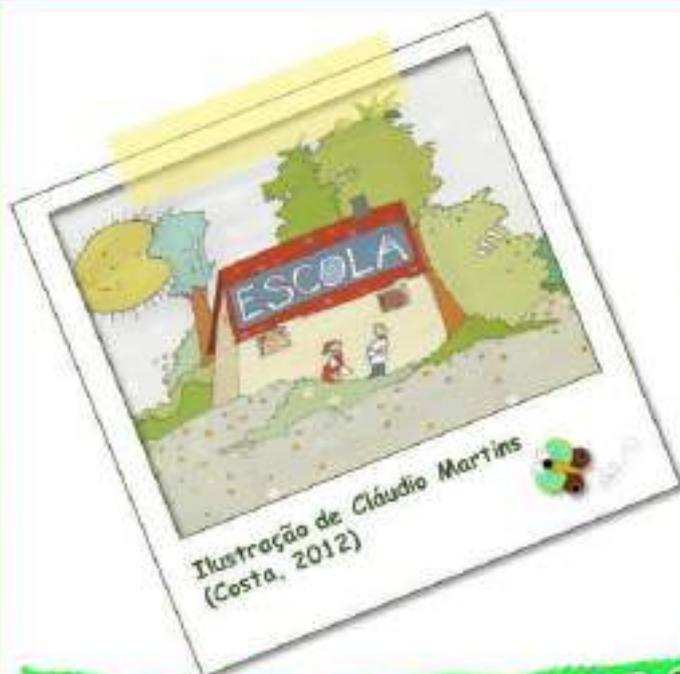


A escrita está presente em todos os lugares de formas diferentes. Vemos a escrita em livros, placas de trânsito, cartazes de lojas, embalagens de produtos, celulares, computadores e muito mais.

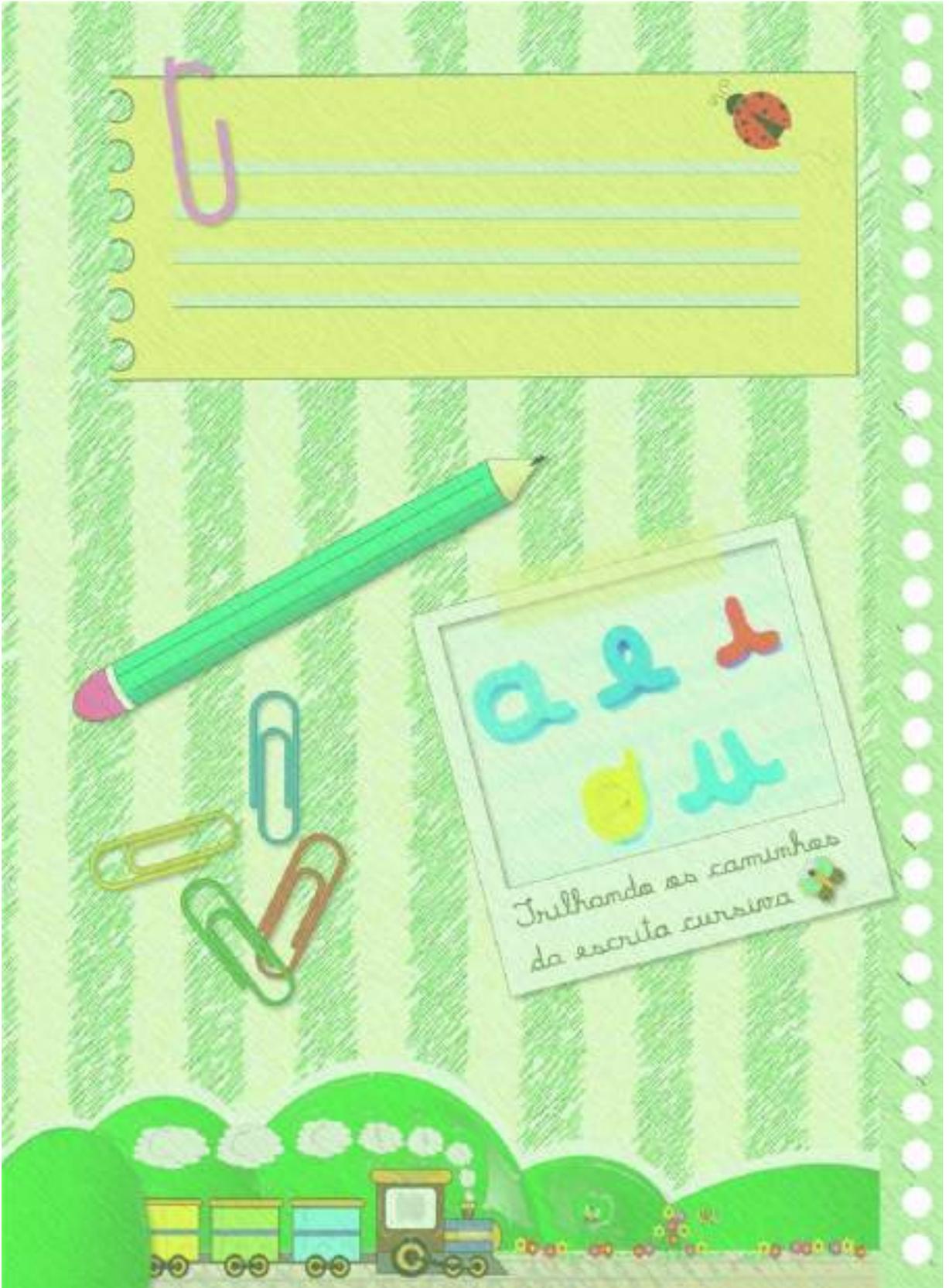
A escrita é muito importante para nos guiar, informar, aprender coisas novas e conversar com os outros.

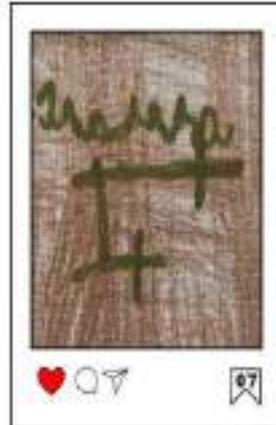


A história Escrita: uma grande invenção, da autora Silvana Costa, nos ensina muitas lições. A principal delas é que, com a invenção da escrita, podemos registrar nossos pensamentos, nossas ideias e construir outros conhecimentos, além de transmitir informações de uma pessoa para outra. "E sabe onde aprendemos tudo isso?"



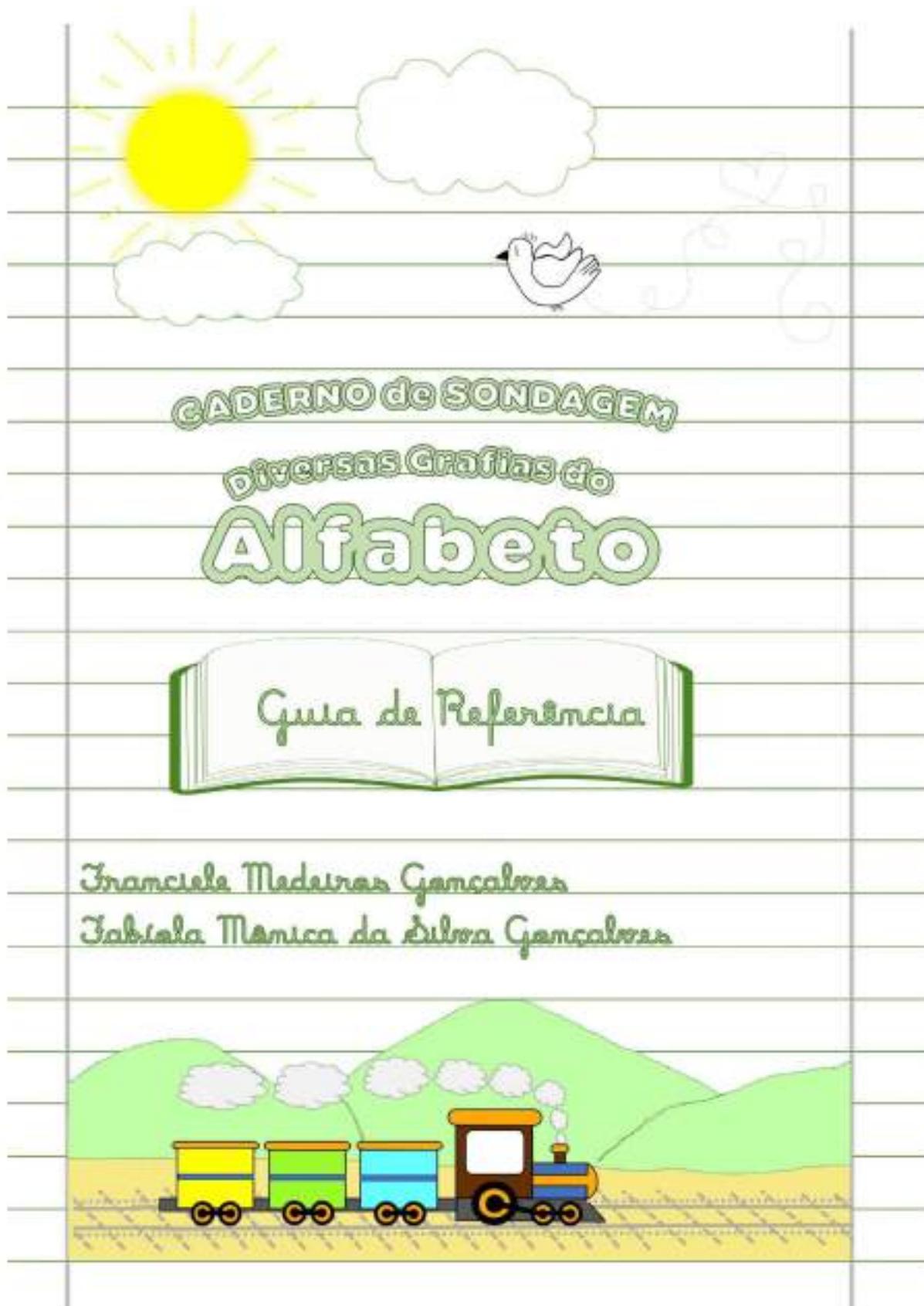
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz







ANEXO A - Instrumento para a seleção dos participantes da pesquisa: Caderno de sondagem - Diversas grafias do alfabeto



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gonçalves, Franciele Medeiros
 Cadernô de sondagem [livro eletrônico] : Diversas
 grafias do alfabeto / Franciele Medeiros Gonçalves,
 Fabíola Mônica da Silva Gonçalves. --
 Campinas Grande, PB : ED. das Autoras, 2024.
 PDF

ISBN 978-65-61-19775-3

1. Alfabetização - Formação de professores I.
 Educação - Avaliação I. Gonçalves, Fabíola Mônica da
 Silva. II. Título.

24-228134

CDU-376.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Avaliação : Educação 376.71

Fabíola Mônica da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Sobre as Orientadoras



Orientanda

Franciele Medeiros Gonçalves é Professora Alfabetizadora, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, com Habilitação em Supervisão Educacional (2011). Possui pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2017), com ênfase em crianças com dificuldades de aprendizagem. Tem vínculo efetivo na Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do município de Algodão de Jandira - PB, tendo desempenhado os cargos de gestora escolar e de Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, é mestranda em Formação de Professores na Universidade Estadual da Paraíba, aprofundando seus conhecimentos na área. Sua pesquisa de mestrado concentra-se na temática da linguagem escrita, alinhada à linha de investigação dos processos de ensino e aprendizagem na alfabetização, sob enfoque teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. Seu compromisso profissional reflete-se na elaboração de recursos didáticos e estratégias pedagógicas que enriquecem o ambiente de aprendizagem.



Orientadora

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, com mestrado e doutorado em Psicologia Cognitiva pela mesma instituição. Atualmente é professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba e no Programa de Pós-Graduação Profissional de Formação de Professores (PPGFP) da mesma universidade, onde também exerce a função de Coordenadora Adjunta de 2022 a 2024. Além disso, leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Recife. Desde 2019, atua como Representante Institucional na UEPB no Grupo Tordesilhas de cooperação acadêmica, que envolve Brasil, Portugal e Espanha. Também é membro do Colégio Doutoral do Grupo Tordesilhas, Sociedades, Linguagens e Culturas (CDT-LSC) e integra o Grupo de Trabalho 20, sobre Psicologia da Educação na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), abordando aspectos históricos e a organização atual.

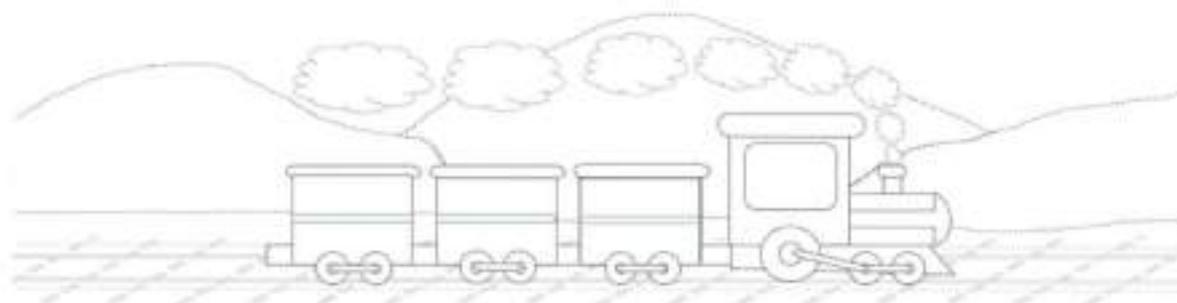




SUMÁRIO

1. Apresentação	04
2. Fundamentos teóricos do Caderno de Sondagem "Diversas Grafias do Alfabeto"	05
2. 1. Organização do material	08
2. 2. Finalidade	09
3. Diretrizes para a análise dos Resultados	09
3. 1. Ficha para Acompanhamento das Prática de Escrita – FAPE	10
3. 2. Registro de Motivação e Interesse pela Escrita	13
4. Considerações	15
Referências	16
Apêndice A - Caderno do Educador	17
Apêndice B - Caderno do Aluno	33
Apêndice C - Fichas para Acompanhamento das Práticas de Escrita	43
Apêndice D - Registro de Motivação e Interesse pela Escrita	46

"A aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar" (Vigotski, 2009, p. 332)





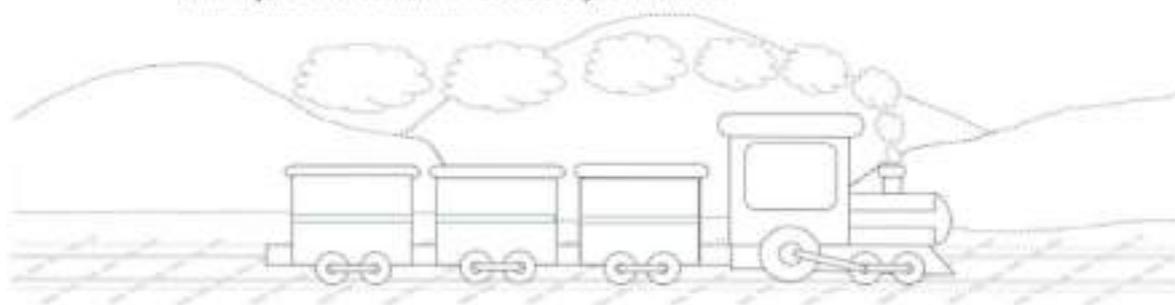
I. APRESENTAÇÃO

O **Caderno de Sondagem "Diversas Grafias do Alfabeto"** faz parte de um estudo abrangente sobre a apropriação da linguagem escrita na abordagem histórico-crítica, analisando os efeitos da intervenção didática na alfabetização. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Profissional de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e foi elaborado pela mestrandia Franciele Medeiros Gonçalves, sob a orientação da Doutora Professora Fabíola Mônica da Silva Gonçalves.

A referida ferramenta promove uma avaliação diagnóstica do conhecimento sobre a linguagem escrita, especificamente das capacidades de reconhecer, relacionar e diferenciar os tipos de letras do alfabeto nos formatos impresso e cursivo, maiúsculas e minúsculas. As informações coletadas por meio dessa sondagem podem orientar práticas de ensino futuras, permitindo uma análise comparativa dos resultados e a identificação de avanços e desafios no processo de alfabetização.

Tal estratégia didática permite aos professores alfabetizadores desenvolver intervenções pedagógicas precisas para auxiliar alunos com maiores necessidades, enriquecendo o ambiente educacional e promovendo ações didáticas adaptadas às suas necessidades individuais.

Trata-se de um recurso didático-pedagógico, estruturado com o objetivo de servir como um subsídio teórico-metodológico para auxiliar professores alfabetizadores no processo de ensino e aprendizagem das diversas grafias do alfabeto, bem como na construção de novos materiais sobre o objeto de estudo.





2. Fundamentos teóricos do Caderno de Sondagem "Diversas Grafias do Alfabeto"

O ensino dos diferentes tipos de letras, como a letra cursiva, a letra imprensa maiúscula e minúscula, é uma etapa necessária no processo de alfabetização das crianças. Essa diversidade tipográfica não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também facilita a adaptação das crianças a diferentes contextos de escrita e leitura. Para compreender a importância dessa abordagem, é fundamental considerar alguns materiais que oferecem percepções sobre o assunto.

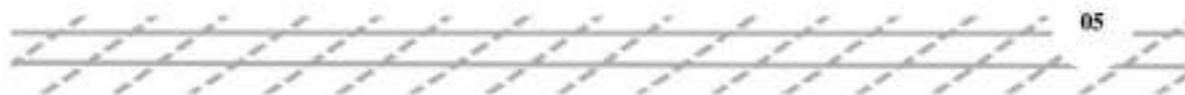
A avaliação diagnóstica é um elemento essencial no processo educacional, pois é a partir dela que o professor consegue delinear seu trabalho pedagógico. Ela possibilita ao educador compreender o que ensina, como ensina, para quem ensina e, principalmente, para que ensina. Essa prática é um instrumento fundamental que orienta as práticas pedagógicas durante todo o processo de ensino e aprendizagem, sempre mantendo em foco os objetivos a serem alcançados.

Conforme Batista *et al.* (2005, p. 13), ao propor uma avaliação diagnóstica da alfabetização, apresentam uma matriz que leva em conta os eixos de "aquisição do sistema de escrita, leitura e produção de textos". No primeiro eixo, destaca-se uma das capacidades avaliadas: conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras, cujo objetivo é

verificar se a criança identifica as letras do alfabeto e se faz distinção entre as letras de imprensa maiúscula e minúscula e a cursiva maiúscula e minúscula. Evidentemente, as distinções entre os tipos de letras constituem etapas mais avançadas do domínio da língua escrita. (Batista *et al.*, 2005, p. 15).

Avaliar se a criança distingue entre letras de imprensa maiúsculas e minúsculas, além das cursivas, é um indicador básico de sua capacidade de navegar no sistema de escrita. Esse processo de distinção entre diferentes formas de letras não é apenas um exercício técnico, mas uma etapa crucial no desenvolvimento da alfabetização, pois evidencia a compreensão e o domínio dos conceitos básicos do sistema de escrita, que são essenciais para a leitura fluente e a escrita eficaz.

A importância dessa distinção é evidente na medida em que a capacidade de reconhecer e diferenciar letras é diretamente proporcional à proficiência da criança em leitura e escrita. Quanto mais cedo as crianças conseguem reconhecer e diferenciar entre os diferentes tipos de letras, mais rapidamente elas podem avançar para níveis mais complexos de compreensão e produção textual. Esta abordagem destaca a alfabetização como um processo gradual, onde a habilidade de reconhecer diferentes formas de letras





constitui uma base sólida para a apropriação de habilidades de leitura e escrita mais avançadas.

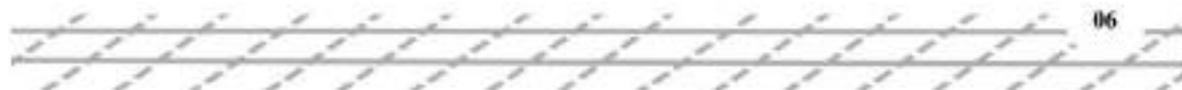
O Pró-Letramento (Brasil, 2008), programa de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destaca que,

quando se busca desenvolver a capacidade de leitura autônoma dos alunos, será mais adequado que o professor ou a professora trabalhe com textos escritos em letras de forma maiúsculas, cuja identificação é mais fácil para as crianças. No entanto, não é recomendável que, em nome dessa facilidade, se impeça o contato de seus alunos com textos e impressos com outros tipos de letras, que circulam socialmente em diversos suportes, cumprindo diferentes funções. (Pró-Letramento, 2008, p. 30).

O documento sugere que, embora o uso de letras maiúsculas possa ser benéfico no início, deve haver um esforço deliberado para expor os alunos a uma variedade de estilos de letras, permitindo uma transição suave e eficaz para leituras e escritas mais complexas. Proporcionar às crianças, desde a fase pré-escolar, situações de contato com diferentes tipos de letras é fundamental para que possam se familiarizar com as diversas grafias e compreender seu uso. Esse contato precoce, combinado com o uso de formas mais simples, como a imprensa maiúscula, é essencial para promover uma alfabetização abrangente e robusta.

A política pública denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) também aborda essa questão. O documento recomenda que, durante o primeiro ano escolar, quando os alunos ainda não desenvolveram uma compreensão alfabética completa, se utilize letras de imprensa maiúsculas. Essas letras são mais fáceis de reconhecer e escrever, o que permite que os alunos foquem nas questões conceituais da escrita e em como ela representa a linguagem. Entretanto, isso não significa que outros tipos de letras não devam ser introduzidos nesse estágio inicial, “embora, nas atividades de reflexão sobre o sistema, sejam usadas letras de imprensa maiúsculas” (Brasil, 2012, p. 17), é importante que as crianças sejam expostas a diferentes formatos que uma mesma letra pode ter, como as variações entre maiúsculas e minúsculas.

Esse enfoque visa garantir que as crianças desenvolvam uma base sólida nos fundamentos da leitura e escrita antes de serem introduzidas a formas de letras mais complexas. Contudo, a proposta do PNAIC não é restritiva e reconhece a importância de expor os alunos a uma variedade de estilos de letras desde cedo, promovendo uma experiência de aprendizagem rica e diversificada.





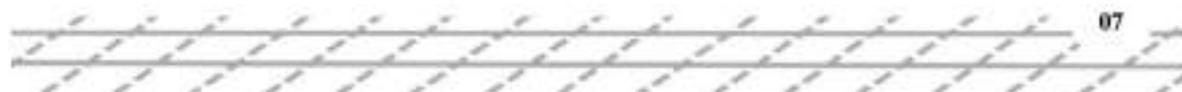
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), normativa vigente, destaca a importância de superar a fragmentação das políticas públicas educacionais. Como parte das estratégias das metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a BNCC sugere que as práticas de linguagem e análise linguística na alfabetização abordem as diversas grafias do alfabeto nas salas de aula do primeiro e segundo ano como objeto de conhecimento. As habilidades de “conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, bem como escrever palavras, frases e textos curtos nas formas de imprensa e cursiva”, são definidas no documento como aprendizagens essenciais (Brasil, 2018, p. 100). Portanto, a criança, ao concluir o segundo ano do ensino fundamental, precisará ter consolidado tais habilidades.

Estudiosos sobre essa temática, consideram que,

a questão do tipo de letra a ser ensinada na escola não é coisa menor no campo educacional. Seja pelos argumentos de ordem social, pedagógica e política, esse é um debate importante no campo da alfabetização. Em tempos de novas tecnologias, de novas capacidades e de tempos e espaços que se alteram, se modificam, pensar a escrita manuscrita e o tipo de letras na fase inicial da escolarização significa pensar de forma ampliada os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Os estudos históricos, como os aqui apresentados, demonstram que ensinar um ou outro tipo de letra na escola não é algo neutro ou desprovido de relações com aspectos sociais, culturais e políticos, e apartado de relações de poder e de hierarquia: quem define a letra a ser ensinada na escola? Com quais argumentos, interesses e sentidos? Questões como essas embasam pesquisas como a realizada e devem estar na pauta do cotidiano das escolas e das políticas públicas. (Silveira, 2019, p. 225).

Nessa perspectiva, o ensino das diversas grafias do alfabeto não é uma escolha neutra, mas deve ser feita considerando argumentos pedagógicos, socioculturais e não apenas por conveniência. Destarte, em um contexto de rápidas mudanças tecnológicas e sociais, pensar a escrita manuscrita e o tipo de letra na fase inicial da escolarização é crucial para entender de forma ampla os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a avaliação diagnóstica sobre o conhecimento dos diferentes tipos de letras é fundamental para orientar práticas pedagógicas adequadas. Ela fornece informações valiosas que permitem personalizar o ensino para atender às necessidades específicas dos alunos, garantindo que todos possam desenvolver plenamente suas capacidades de leitura e escrita.





Logo, é essencial que os educadores considerem essas variáveis ao planejar suas aulas e ao buscar proporcionar um ensino mais inclusivo e eficaz para todos os alunos. Neste sentido, o Caderno de Sondagem das Diversas grafias do alfabeto se revela como uma ferramenta poderosa não apenas para identificar o nível de aprendizagem dos alunos, mas também para guiar o ensino de maneira a atender às suas necessidades específicas. Vigotski (2009) destaca que,

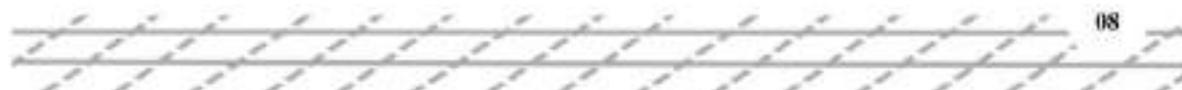
na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento. (Vigotski, 2009, p. 331).

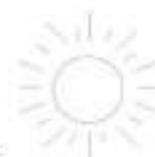
Neste contexto, o desenvolvimento dos indivíduos começa a partir de um nível real, ou seja, o conhecimento efetivo que o indivíduo já consolidou. A partir desse ponto, avança-se em direção a um nível de desenvolvimento potencial, que envolve a apropriação de conhecimentos ainda não dominados, mas que podem ser alcançados por meio de mediações adequadas. Entre esses dois níveis — o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial — encontra-se a zona de desenvolvimento proximal (ou imediato).

A zona de desenvolvimento imediato é importante porque representa o campo das transições acessíveis à criança, sendo o aspecto mais determinante na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, o processo de ensino não deve apenas identificar o que a criança já sabe, mas também mediar e facilitar essa transição, promovendo a construção de novos conhecimentos. Assim, a zona de desenvolvimento imediato é fundamental para compreender como o aprendizado potencializa o desenvolvimento e como esse processo se concretiza ao longo do tempo.

2. 1. Organização do material

O instrumental desta análise é composto por três elementos principais: o Guia de Referência, o Caderno do Educador (Apêndice A) e o Caderno do Aluno (Apêndice B). O Guia de Referência oferece informações gerais e diretrizes para a análise dos resultados obtidos na sondagem. Ele atua como um recurso básico para os educadores compreenderem o propósito e a metodologia da avaliação. Esta matriz conceitual,





assegura que todos os envolvidos no processo tenham uma base comum de entendimento, facilitando a análise e garantindo a uniformidade na aplicação dos critérios avaliativos.

O Caderno do educador, por sua vez, é um complemento prático que orienta os educadores sobre como realizar efetivamente o diagnóstico, fornecendo instruções claras e permitindo uma aplicação consistente e precisa do instrumento. Adicionalmente, o Caderno do Aluno também integra esse conjunto, composto por 10 questões cuidadosamente elaboradas que exploram habilidades de escrita.

2.2. Finalidade

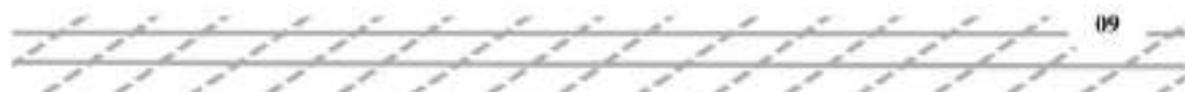
Este recurso didático-pedagógico foi elaborado com o propósito de avaliar a habilidade dos alunos em processo de alfabetização de reconhecer, diferenciar e relacionar letras em formato de imprensa e cursiva, tanto em maiúsculas quanto em minúsculas, e também para analisar sua capacidade de escrever palavras, frases e pequenos textos em letra cursiva.

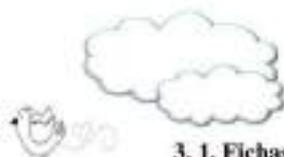
Além de fornecer este diagnóstico, o material auxilia os professores alfabetizadores a compreender o nível de familiaridade e domínio que os alunos possuem em relação às diferentes formas de grafias do alfabeto. Ele vai além do conhecimento declarativo, considerando também a capacidade de aplicação e compreensão do conteúdo. Destarte, oferece uma avaliação prática centrada na linguagem escrita.

3. Diretrizes para a análise dos Resultados

Nas práticas pedagógicas o uso de recursos didáticos desempenha um papel fundamental para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Embora reconheçamos que um único instrumento não é suficiente para avaliar todo o conhecimento dos alunos, esta proposta oferece uma sugestão prática e viável para lidar com essa questão, podendo ser de grande utilidade para os professores alfabetizadores.

A partir das informações obtidas na sondagem, será possível adaptar as ações didático-pedagógicas para atender às necessidades dos alunos e oferecer suporte nas áreas em que enfrentam maiores dificuldades. Destarte, a análise dos resultados por meio deste recurso promoverá uma abordagem sistemática e intencional, isto é, o professor desenvolverá suas práticas pedagógicas “em função de objetivos previamente definidos” (Saviani, 2013, p.60) contribuindo para a melhoria qualitativa do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.





3.1. Fichas para Acompanhamento das Prática de Escrita – FAPE

Para efetivar o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, foi elaborada a Ficha de Acompanhamento das Práticas de Escrita – FAPE (Apêndice C), que tem como objetivo mapear e monitorar o progresso dos estudantes em relação ao objeto de conhecimento em estudo. A FAPE permite ao professor avaliar detalhadamente o desempenho individual dos alunos e, com base nessas informações, realizar um mapeamento geral da turma.

A matriz de acompanhamento é estruturada em quatro componentes principais: a) Habilidades de Escrita: Avaliação das capacidades que os alunos demonstram em suas atividades de escrita; b) Nível de Desempenho: Classificação do desempenho do aluno em diferentes níveis permitindo uma visão clara de sua evolução ao longo do tempo; c) Histórico de Intervenções Pedagógicas: Registro das intervenções feitas pelo professor para auxiliar o aluno em áreas específicas, documentando estratégias utilizadas e sua eficácia; d) Comentários Adicionais sobre as Habilidades de Escrita: Espaço para observações qualitativas que não se encaixam nas categorias anteriores, fornecendo uma visão mais completa do progresso do aluno.

Esse instrumento, ao promover uma visão abrangente e detalhada do processo de escrita dos estudantes, permite que os educadores ajustem suas práticas pedagógicas de maneira informada e eficaz. Assim, a FAPE não apenas auxilia na identificação das necessidades individuais, mas também contribui para o aprimoramento contínuo das estratégias de ensino, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para progredir em sua jornada de alfabetização.

a) Habilidades de Escrita

Nesta sondagem, as habilidades de escrita foram categorizadas em três cores distintas (laranja, azul e verde) para destacar e diferenciar cada uma delas, facilitando a compreensão e simplificando o processo de correção ao identificar áreas de destaque e pontos a melhorar em cada conjunto de objetivos.

- **Cor Laranja – Reconhecimento e diferenciação de letras.**

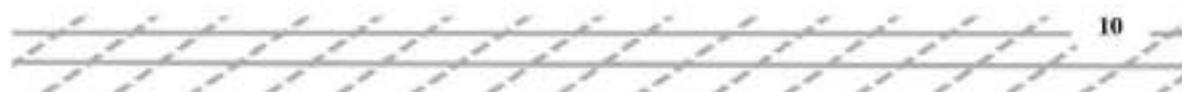
Questão 1 - Conhecer letras em formato de imprensa e cursiva;

Questões 2 e 3 - Diferenciar letras maiúsculas de minúsculas;

- **Cor Azul - Relação entre os diferentes formatos de letras.**

Questão 4 - Relacionar letras maiúsculas e minúsculas;

Questões 5, 6 e 7 - Associar letras em formato de imprensa e cursiva;





• **Cor Verde - Escrita de palavras, frases e textos curtos no formato cursivo.**

Questão 8 - Escrever palavras em formato cursiva;

Questão 9 - Escrever frases em formato cursiva;

Questão 10 - Escrever textos curtos em formato cursiva.

A análise dos resultados será realizada com base nas respostas dos alunos obtidas durante a sondagem, visando oferecer uma compreensão abrangente de seus conhecimentos em escrita cursiva. Para isso, foram definidos três grupos:

Não: Refere-se aos alunos que reconhecem apenas as letras no formato de imprensa.

Parcialmente: Inclui os alunos que conseguem associar as letras nos formatos de imprensa e cursiva, mas necessitam de apoio.

Sim: Indica os alunos que utilizam a letra cursiva com autonomia.

b) Nível de Desempenho

A avaliação do desempenho dos alunos em relação ao objeto de estudo foi delimitada em quatro níveis distintos, cada um refletindo uma fase progressiva de habilidade e proficiência.

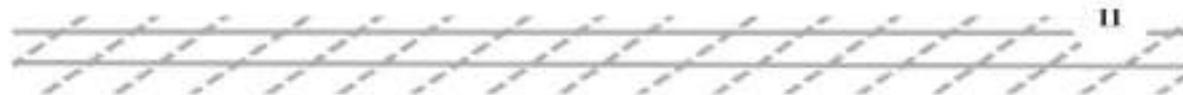
Inicial - Situam-se os alunos que conseguem reconhecer e distinguir as letras do alfabeto somente em seu formato de imprensa. Nesta fase, o foco está na familiarização com as letras individuais e na compreensão básica de sua forma e função.

Intermediária - Encontram-se os alunos capazes de estabelecer conexões entre as letras, tanto em formato de imprensa quanto cursiva, com algum suporte ou orientação. Nesta fase, os estudantes começam a compreender as diferenças entre os estilos de escrita e a se familiarizar com a transição entre eles.

Adequada - Estão os alunos que demonstram um domínio mais sólido das habilidades de escrita. Eles são capazes de reconhecer palavras escritas em diversas formas e estilos e conseguem produzir escritos simples, como palavras e até mesmo frases, utilizando a letra cursiva. Esta fase representa um avanço significativo na fluência escrita dos alunos.

Consolidada - Nesta fase, encontram-se os alunos que alcançaram um nível de proficiência mais elevado. Eles são capazes de escrever pequenos textos de forma autônoma, utilizando a letra cursiva como meio de expressão.

Segmentar o processo de desempenho dos alunos em fases distintas permite uma intervenção mais direcionada e eficaz no processo de aprendizagem, garantindo que cada aluno possa desenvolver todo o seu potencial na apropriação da escrita.





Estas fases servem como referência para compreender o progresso e a proficiência dos alunos em relação ao objeto de estudo, possibilitando uma avaliação mais precisa e personalizada de seu desenvolvimento escolar. Portanto, é importante realizar uma correção cuidadosa, identificando as principais dificuldades e destacando aquelas que necessitarão de maior atenção.

Ao identificar o nível de desempenho dos alunos, os educadores poderão direcionar suas estratégias de ensino e oferecer o suporte necessário para o contínuo desenvolvimento das habilidades de escrita. Essa análise permitirá uma compreensão abrangente dos conhecimentos dos alunos em relação à escrita cursiva e possibilitará a implementação de estratégias de ensino adequadas às necessidades individuais de cada estudante.

c) Histórico de Intervenções Pedagógicas

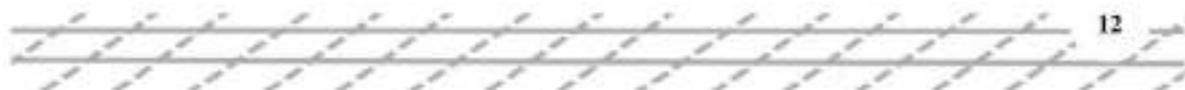
A participação dos alunos em atividades ou programas de apoio à escrita é um aspecto importante. Ao registrar se o estudante participa ou não dessas ações, os educadores podem avaliar a eficácia das estratégias utilizadas, ajustando-as conforme necessário, e identificar alunos que necessitam de intervenções adicionais ou personalizadas.

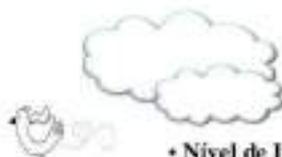
Aqueles que não participam de programas de apoio à escrita podem receber suporte adicional para aprimorar suas habilidades, seja por meio de tutoria individualizada, grupos de estudo ou outras atividades específicas. Essa intervenção pode ser especialmente benéfica para alunos que enfrentam desafios específicos na escrita, como dificuldades de ortografia, disgrafia, organização de ideias ou expressão escrita, etc.

d) Comentários Adicionais sobre as Habilidades de Escrita

Ao avaliar as habilidades de escrita, os educadores devem considerar a motivação e o interesse que os alunos demonstram pela atividade. Precisam estar atentos a esses aspectos, pois o grau de envolvimento de cada aluno pode variar significativamente e ser impactado por diversos elementos.

Para uma compreensão mais aprofundada dessa dinâmica, consideramos benéfico delinear em três níveis o interesse pelas práticas de escrita: baixo, moderado e elevado.





• **Nível de Interesse Baixo:** São estudantes que exibem pouco interesse em atividades de escrita e podem até resistir a participar delas. Eles podem demonstrar falta de entusiasmo, desmotivação e pouca iniciativa em relação à prática da escrita.

Alunos com um baixo nível de motivação podem apresentar desafios adicionais no desenvolvimento de suas habilidades escritas. Ao reconhecer esse aspecto, os educadores devem buscar estratégias para aumentar o envolvimento dos alunos com a prática da escrita. É fundamental encontrar maneiras de despertar seu interesse e incentivá-los a se envolver mais ativamente.

• **Nível de Interesse Moderado:** São alunos que demonstram um interesse mediano pela escrita. Embora se envolvam em atividades de escrita, podem precisar de estímulos adicionais para manter sua motivação e engajamento ao longo do tempo. Demonstram um interesse razoável, porém podem não se dedicar de forma consistente ou entusiástica. Para eles, é importante oferecer desafios interessantes e reconhecer seus esforços para manter seu interesse vivo.

• **Nível de Interesse Elevado:** Alunos neste nível exibem um forte interesse e motivação pela escrita. Eles estão ansiosos para se envolver em atividades relacionadas à escrita, demonstrando entusiasmo, iniciativa e dedicação. Esses alunos não apenas praticam a escrita regularmente, mas também buscam ativamente oportunidades para aprimorar suas habilidades. Eles representam um grupo comprometido com o desenvolvimento dessa habilidade e devem ser incentivados e desafiados ainda mais para alcançarem seu potencial máximo.

O nível de interesse pela escrita pode variar de aluno para aluno, podendo ser afetado por uma série de fatores como experiências passadas, preferências individuais e ambiente de aprendizagem. Portanto, os educadores devem ajustar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada aluno.

3. 2. Registro de Motivação e Interesse pela Escrita

Com o propósito de fornecer suporte adicional aos educadores na análise do envolvimento dos alunos durante as atividades de escrita, sugerimos a adoção do **Registro de Motivação e Interesse pela Escrita** (Apêndice D). Na Ficha 01 – Descritores de Conduta, são apresentados alguns possíveis comportamentos, os quais são categorizados conforme os níveis de interesse e motivação pelas práticas de escrita:

Nível Baixo: a) Dificuldade em seguir instruções: mesmo após receber orientações, a realização das tarefas não é satisfatória; b) Falta de entusiasmo e motivação durante as



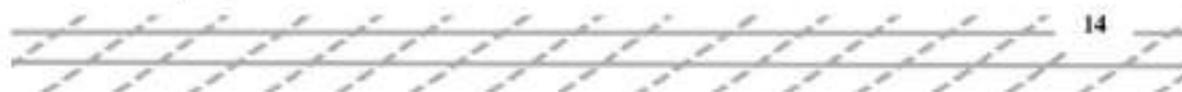
atividades de escrita, evidenciando apatia e pouco interesse. c) Falta de atenção evidente, com olhares dispersos e falta de foco na atividade, pode ser acompanhada de movimentos constantes como balançar de pernas e batucar com lápis, indicando inquietação; d) Interrupções frequentes na execução da tarefa, seja por distrações externas ou conversas, demonstrando facilidade em se desconcentrar; e) Ausência de continuidade na escrita, interrompendo a conclusão de palavras ou frases para iniciar outra atividade; f) Comportamento inadequado: demonstra resistência em realizar o que foi solicitado, exibindo hostilidade verbal. g) Necessita de orientação individualizada para realizar a tarefa.

Nível Moderado: h) Depende das orientações do educador, evidenciando pouca autonomia e falta de iniciativa, porém, apresenta desempenho satisfatório; i) Realiza a tarefa com satisfação, mas busca frequentemente a confirmação do educador; j) Realiza revisões constantes: apaga e reescreve, demonstrando insegurança, contudo, apresenta um bom desempenho; k) Expressa dúvidas: franzindo a testa ou suspirando, indicando incerteza e/ou nervosismo, entretanto, tenta realizar a atividade sozinho; l) Consegue entender as instruções dadas pelo educador durante atividades em grupo.

Nível Elevado: m) Após receber orientações, executa a atividade de forma autônoma, mantendo concentração na escrita; n) Demonstra empenho em cumprir o solicitado, mesmo diante de desafios, não desiste; o) Atenção exclusiva ao trabalho: aguarda os colegas, pacientemente, sem distrações externas; p) Apresenta uma certa agitação em seu comportamento, mas sempre compreende as instruções do educador e demonstra um bom desempenho; q) Executa a tarefa de forma autônoma e independente.

É importante que esses descritores sejam analisados antes das práticas de escrita. Se necessário, podem ser adicionados comportamentos não listados, descrevendo-os brevemente. O educador deve assinalar na Ficha 02 - Observação do Engajamento nas Atividades de Escrita a letra que corresponde ao comportamento dos alunos, com base em suas observações. Tais instrumentos permitem que o professor registre esses aspectos, auxiliando no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem das habilidades de escrita.

Esse recurso possibilita detectar padrões comportamentais, entender as necessidades individuais dos estudantes e ajustar as estratégias de ensino de acordo com essas percepções. A abordagem fomenta um ambiente de aprendizado enriquecedor e propicia o desenvolvimento de intervenções pedagógicas voltadas à apropriação da linguagem escrita.



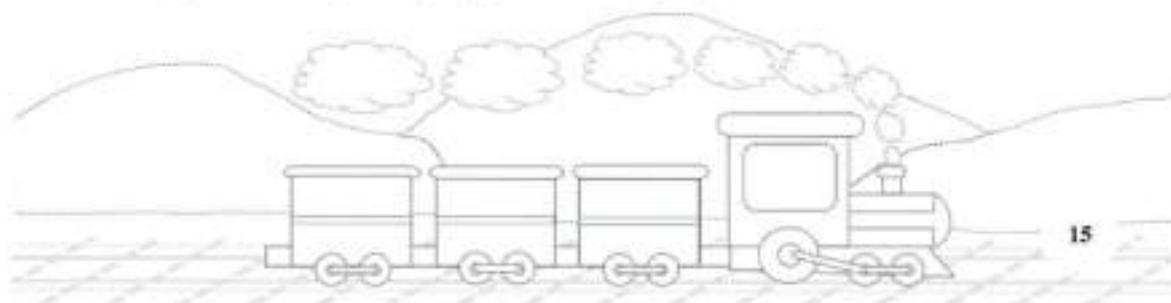


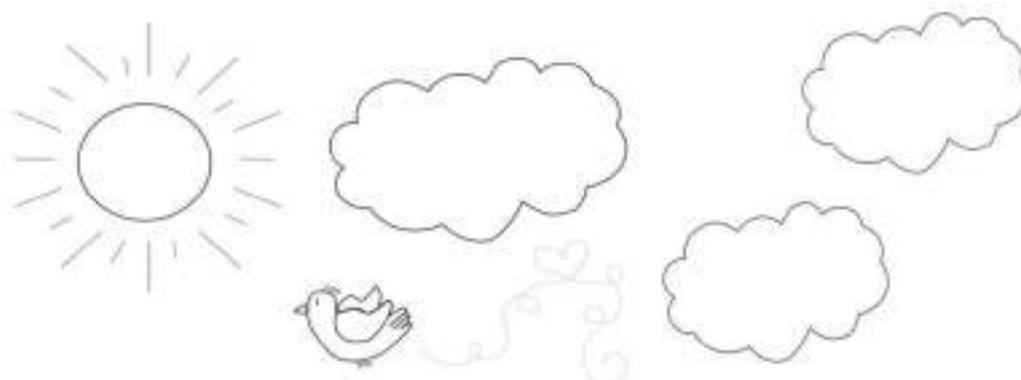
4. CONSIDERAÇÕES

Este estudo reafirma a importância de uma abordagem cuidadosa e intencional no processo de alfabetização, destacando a relevância de ferramentas diagnósticas como o **Caderno de Sondagem "Diversas Grafias do Alfabeto"**. Ao possibilitar uma avaliação detalhada das habilidades dos alunos em reconhecer e diferenciar letras, tanto na forma imprensa quanto cursiva, e em maiúsculas e minúsculas, esse instrumento não apenas auxilia no diagnóstico das necessidades individuais dos estudantes, mas também orienta práticas pedagógicas mais eficazes e adaptadas.

Os dados coletados por meio dessa sondagem fornecem informações valiosas que ajudam a identificar desafios específicos no processo de aprendizagem, permitindo que educadores implementem intervenções pedagógicas direcionadas. Isso não apenas facilita o progresso dos alunos com dificuldades, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo, promovendo um ensino mais inclusivo e equitativo.

Nossa pretensão não é esgotar a questão, mas trazer para o debate a adoção de uma perspectiva crítica na alfabetização. Ao utilizar instrumentos diagnósticos eficazes, os educadores podem promover um aprendizado mais profundo e significativo, sem negligenciar a alfabetização como um direito social, assegurando que a ação e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem sejam capazes de promover a transformação dos indivíduos e de sua realidade. Com isso, reforça-se a necessidade de investir em pesquisa e desenvolvimento contínuos na área de educação, para que possamos oferecer sempre as melhores práticas pedagógicas às futuras gerações.





REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G.; SILVA, C. S. R.; BREGUNCI, M.G.C.; CASTANHEIRA, M. L.; MONTEIRO, S. M. Avaliação diagnóstica da alfabetização. **Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2024.

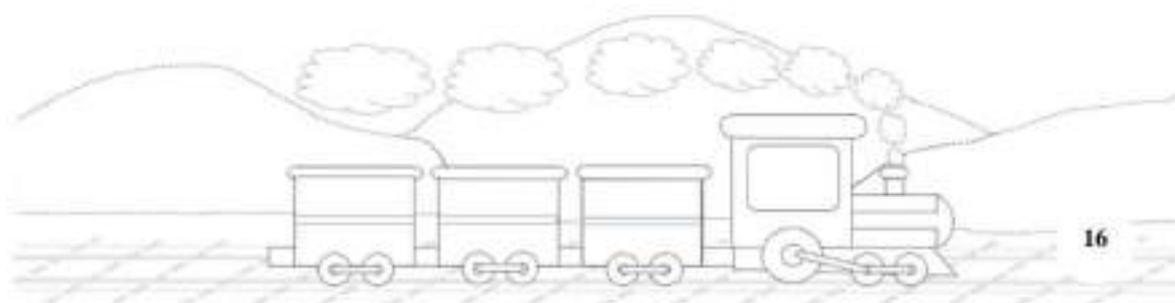
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

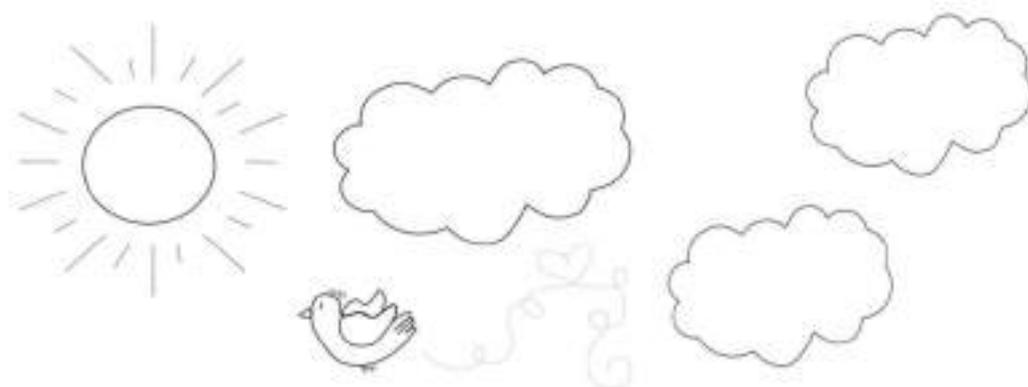
BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Autores Associados, 2013.

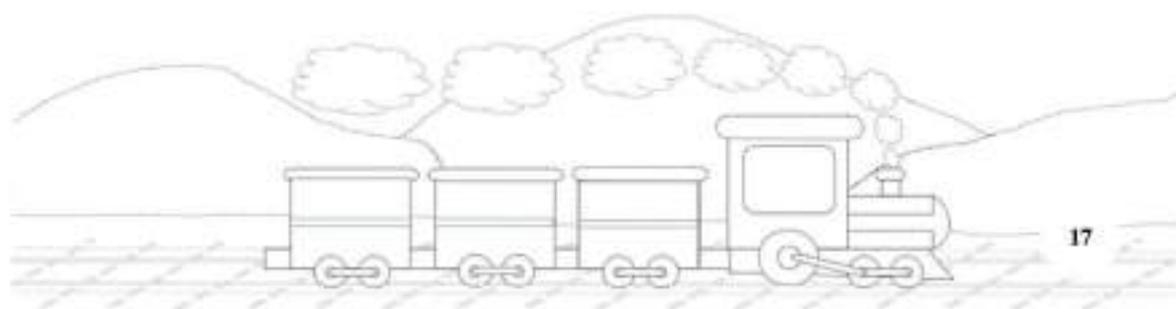
SILVEIRA, A. A. da. **Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul: a cultura gráfica escolar a partir de cadernos de alunos (1937-2015).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

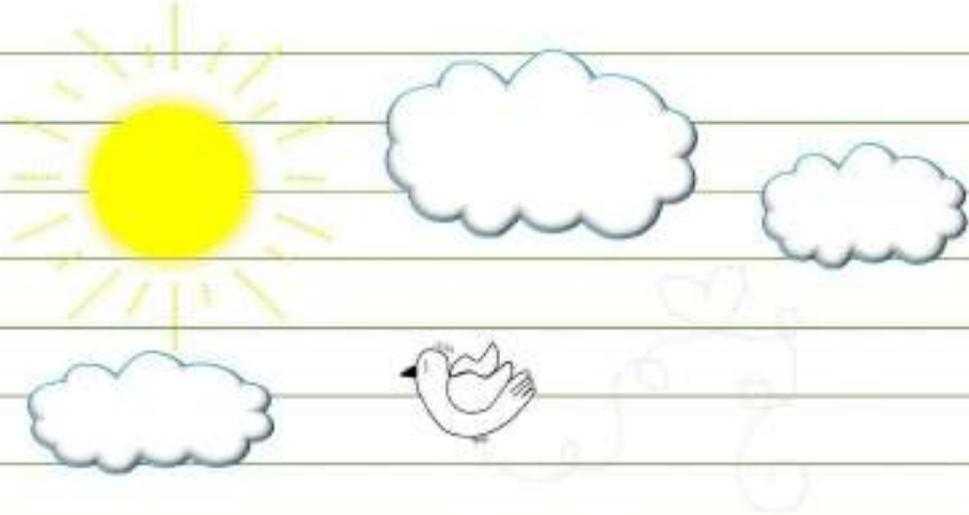
VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra, 2ª ed. São Paulo:WMP Martins Fontes, 2009.



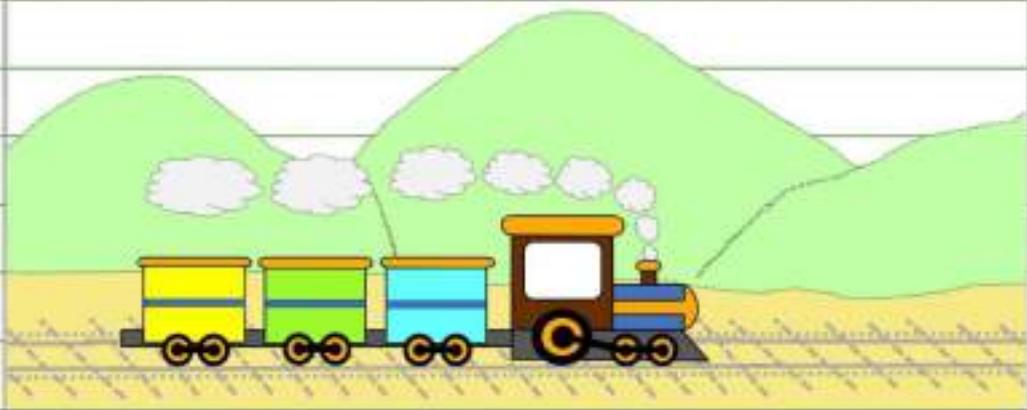


APÊNDICE A
Caderno do Educador





CADERNO de SONDAGEM
Diversas Grafias do
Alfabeto





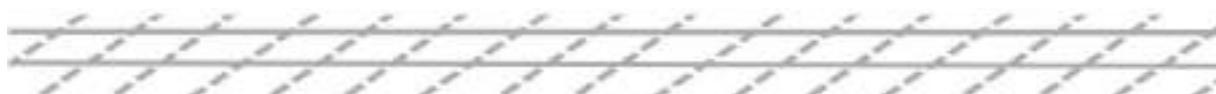
O **Caderno de Sondagem: Diversas Grafias do Alfabeto** é um recurso didático-pedagógico desenvolvido com o propósito de auxiliar na avaliação diagnóstica das habilidades de escrita dos alunos, especificamente das capacidades de reconhecer, relacionar e diferenciar os tipos de letras do alfabeto nos formatos imprensa e cursivo, maiúsculas e minúsculas.

As informações obtidas por meio desta sondagem poderão orientar as práticas de ensino futuras, permitindo uma análise comparativa dos resultados e a identificação de avanços e desafios no processo de alfabetização. O instrumental desta sondagem é composto por três elementos básicos: o Guia de Referência, o Caderno do Educador e o Caderno do Aluno.

O **Caderno do Educador** é um instrumento prático que orienta os professores alfabetizadores sobre como realizar a sondagem, fornecendo instruções claras para garantir um desempenho consistente e preciso do recurso. Integra o material uma versão do caderno do aluno, com as respostas, e também são detalhadas as habilidades tratadas em cada item, oferecendo comentários adicionais para cada questão.

Essa estrutura não só auxilia os educadores na análise dos resultados, mas também fornece entendimentos importantes sobre o desempenho individual dos alunos e áreas que podem necessitar de mais atenção. Isso contribui para uma intervenção pedagógica mais direcionada e eficaz, com o objetivo de promover o desenvolvimento completo das habilidades de escrita dos estudantes.

Ao utilizar os materiais que compõem o "Caderno de Sondagem Diversas Grafias do Alfabeto" em conjunto, os alfabetizadores podem criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e adaptado às necessidades da turma, aprimorando, assim, as práticas de escrita na alfabetização.



Diretrizes para a realização da sondagem

É recomendado que os educadores consultem o **Caderno do Educador** para compreender os diversos procedimentos necessários e estudem o **Guia de Referência** antes de realizar a sondagem. Isso contribuirá para um melhor entendimento da metodologia apresentada no **Caderno de Sondagem: Diversas Grafias do Alfabeto**.

Notas importantes:

- Crie um ambiente de confiança, enfatizando aos alunos a importância de sua participação na sondagem para melhorar o ensino. Explique como suas respostas ajudarão a identificar áreas para aprimorar as atividades de escrita.
- Ao oferecer orientação ou apoio durante a atividade, assegure-se de que seja equitativo e direcionado a toda a turma, para que nenhum aluno seja favorecido em detrimento de outros.
- Oriente os alunos a responderem com calma e completarem todas as questões. Incentive o uso de conhecimentos e experiências pessoais. Evite interferir nas respostas para garantir a autenticidade e uma avaliação precisa das habilidades de escrita.
- Durante a realização da sondagem, é importante estar atento ao comportamento dos alunos e anotar suas observações no Registro de Motivação e Interesse pela Escrita.
- Circule entre os alunos, garantindo que todos compreendam claramente as instruções e estejam confortáveis com a tarefa.

Instruções para a aplicação

1. Explique aos alunos que realizarão uma atividade de grande importância e que é fundamental prestar atenção nas orientações para compreendê-las adequadamente. Pois o resultado dessa avaliação será utilizado para aprimorar as próximas atividades de escrita. Enfatize que devem responder todas as questões com cuidado, sem deixar nenhuma em branco, e evitar mostrar suas respostas aos colegas.
2. Informe aos alunos que devem manter o silêncio durante a realização da atividade e aguardar que todos os colegas terminem antes de prosseguirem juntos para a próxima questão. E, caso surja alguma dúvida, devem levantar a mão para serem atendidos.
3. Oriente que enquanto esperam os colegas terminarem de responder, os alunos podem colorir os desenhos do caderno para aproveitar o tempo de forma produtiva.
4. Circule entre as carteiras para certificar-se de que todos os alunos compreendam o enunciado. Em hipótese alguma, forneça a resposta correta ao aluno. Apenas oriente-os sobre o que devem fazer.

Aplicação da Sondagem

• Solicite aos alunos que preencham os dados na capa do caderno. Caso algum aluno enfrente dificuldades para escrever seu nome, tranquilize-o e permita que faça o registro da melhor maneira que conseguir. Nessa situação, o educador deverá fazer o registro do nome do aluno no caderno para fins de identificação.

GABERNO DE SONDAAGEM
DIVERSAS GRAFÍAS DO
Alfabeto

GABERNO DA CULTURA

Nome: _____
Turma: _____ Data: ____/____/____

- Leia uma questão por vez, em tom alto e expressivo, se necessário, repita a leitura. Assegure-se de que todos compreendam o que deve ser feito em cada item.
- Reserve um tempo adequado para cada questão, permitindo que todos respondam com calma, incentivando aqueles que demonstrarem maior domínio a esperar os colegas com paciência e empatia, respeitando o tempo e o conhecimento de cada um.
- Inicie a atividade de sondagem lendo o recadinho que está no caderno do aluno!



Questões 1, 2 e 3 - Reconhecer e diferenciar as letras do alfabeto.

Comentário sobre a QUESTÃO 1 - Neste item, os alunos devem ser capazes de reconhecer as letras do alfabeto em formato de imprensa e cursiva, tanto em maiúsculas quanto em minúsculas, mantendo a ordem alfabética.

- 1 PINTE OS QUADRADINHOS EM ORDEM ALFABÉTICA PARA GUIAR A BORBOLETA ATÉ A FLOR. COMECE COM A LETRA A E TERMINE COM A LETRA Z.

Respostas

A) 

A	P	K	L	X	N	O	P	G	H
B	Q	R	W	L	M	E	Q	B	C
C	D	B	J	K	U	Ç	R	Y	T
O	E	S	I	C	Q	J	S	K	L
E	F	G	H	B	D	F	T	E	O
T	Y	V	R	P	O	C	U	D	V
U	W	Q	L	I	Ç	S	V	W	F
S	E	I	Ç	N	K	D	M	X	B
F	H	O	T	H	J	P	T	Y	Z



B) 

d	b	v	w	u	e	f	m	s	h
p	g	l	i	j	k	r	d	c	u
a	h	y	h	r	l	s	t	y	z
b	c	s	g	u	m	w	u	x	l
t	d	e	f	i	n	u	l	w	k
j	z	x	j	k	o	q	i	v	u
v	q	y	w	b	p	q	e	u	h
w	p	b	m	u	n	r	s	t	ç



C) 

U	J	7	k	l	m	w	B	l	u
J	X	J	O	T	n	u	k	y	z
J	q	U	k	y	O	W	U	I	k
T	J	2	X	J	P	D	U	W	O
G	E	7	G	C	W	O	U	I	X
W	D	2	J	C	R	d	J	U	U
O	C	P	L	W	B	D	W	l	P
G	B	O	J	W	J	G	W	J	O



D) 

d	b	v	w	u	e	f	m	s	h
p	g	l	i	j	k	r	d	c	u
a	h	y	h	r	l	s	t	y	z
b	c	s	g	u	m	w	u	x	l
t	d	e	f	i	n	u	l	w	k
j	z	x	j	k	o	q	i	v	u
v	q	y	w	b	p	q	e	u	h
w	p	b	m	u	n	r	s	t	ç



Comentário sobre a QUESTÃO 2 – O item avalia se o aluno é capaz de diferenciar as **letras maiúsculas** em formato de imprensa e cursiva.

Comentário sobre a QUESTÃO 3 – Esta questão analisa a capacidade de diferenciar as **letras minúsculas** em formato de imprensa e cursiva.

2 PINTE TODOS OS QUADRINHOS EM QUE APARECEM LETRA MAIÚSCULA.

Respostas

A)

A	a	N	n	X	t	T	x	I	L
Y	b	B	r	R	F	f	k	K	p
c	C	e	E	s	S	Z	H	h	P
m	d	D	v	V	G	g	i	I	W
M	U	u	J	j	o	O	q	Q	w

B)

A	a	N	n	X	t	T	x	I	L
Y	b	B	r	R	F	f	k	K	p
c	C	e	E	s	S	Z	H	h	P
m	d	D	v	V	G	g	i	I	W
M	U	u	J	j	o	O	q	Q	w

3 PINTE TODOS OS QUADRINHOS EM QUE APARECEM LETRA MINÚSCULA.

Respostas

A)

a	y	O	f	K	m	G	t	U	u
I	T	e	H	I	A	n	Q	s	D
P	b	X	g	W	k	L	r	V	w
x	J	B	N	h	z	o	C	q	S
c	M	d	i	F	j	R	p	E	v

B)

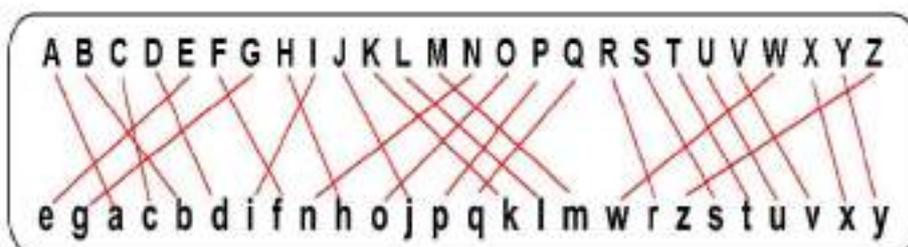
a	y	O	f	k	m	G	t	U	u
J	J	e	K	I	G	n	Q	s	D
P	b	X	g	W	k	L	r	V	w
x	J	B	N	h	z	o	C	q	S
c	M	d	i	F	j	R	p	E	v

Questões 4, 5, 6 e 7 - Relacionar as letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

Comentário sobre a QUESTÃO 4 - Neste item, avalia-se a capacidade do aluno de relacionar as letras do alfabeto em seus formatos maiúsculos e minúsculos.

4 LIGUE CADA LETRA MAIÚSCULA A LETRA MINÚSCULA CORRESPONDENTE.

A)



Respostas

B)



Comentário sobre a QUESTÃO 5 – Nessa questão, avalia-se a capacidade do aluno de associar as letras em formato imprensa e cursivo.

Comentário sobre a QUESTÃO 6 – O objetivo desse item é analisar se o aluno é capaz de distinguir a mesma palavra em diferentes grafias.

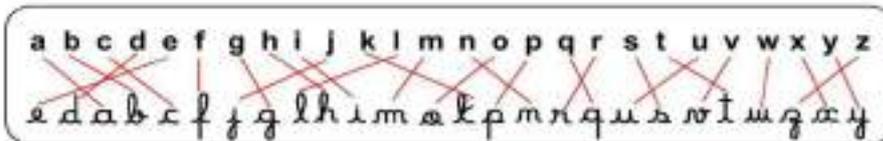
5 LIGUE AS LETRAS DE IMPRENSA ÀS LETRAS CURSIVAS CORRESPONDENTES.

A)

Respostas



B)



6 CIRCULE A PALAVRA QUE NÃO CORRESPONDE AO NOME DA FIGURA.

A)



B)



C)



D)



Respostas

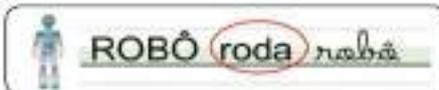
E)



F)



G)



H)



Comentário sobre a QUESTÃO 7 – O objetivo dessa questão é avaliar se o aluno consegue identificar uma mesma palavra escrita em diferentes estilos de letras.

7 CIRCULE AS PALAVRAS QUE NOMEIAM AS FIGURAS ABAIXO.

A)

	ABACAXI ABACATE AMORA		abacate amora abacaxi		abacate abacaxi amora
---	-----------------------------	---	-----------------------------	---	-----------------------------

B)

	BANANA BACANA BARATA		bacana barata banana		barata banana bacana
--	----------------------------	--	----------------------------	--	----------------------------

C)

	CAFÉ CAJU CAJÁ		caju cajá café		cajá café caju
---	----------------------	---	----------------------	---	----------------------

D)

	MAÇA MELÃO MAMÃO		maça melão mamão		maça melão mamão
---	------------------------	---	------------------------	---	------------------------

E)

	UVA UIVA UNHA		unha uiva uva		uiva uiva unha
---	---------------------	---	---------------------	---	----------------------

Respostas

Questões 8, 9 e 10 - Escrever palavras, frases e textos curtos usando a letra cursiva.

Comentário sobre a QUESTÃO 8 - Essa questão avalia se o aluno consegue escrever palavras usando a letra cursiva.

Comentário sobre a QUESTÃO 9 - Este item avalia se o aluno consegue escrever frases usando a letra cursiva.

- 8** ESCREVA O NOME DAS FIGURAS. SE PRECISAR, CONSULTE O BANCO DE PALAVRAS.

nata - bola - fada - casa - gato - dado

Resposta



bola



fada



casa



gato



dado



nata

- 9** COPIE O TRECHO DA MÚSICA AQUARELA DE TOQUINHO, SUBSTITUINDO AS IMAGENS POR PALAVRAS.

Numa  qualquer
 Eu desenha um  amarela.
 É com cinco ou seis retas
 É fácil fazer um .

LEGENDA



- FOLHA



- SOL



- CASTELO

Resposta

Numa *folha* qualquer
 Eu desenha um *sol* amarela
 É com cinco ou seis retas.
 É fácil fazer um *castelo*.

Comentário sobre a QUESTÃO 10 - Este item avalia se o aluno consegue escrever um texto curto usando a letra cursiva.

- 10** OUÇA A LEITURA DO TEXTO E, DEPOIS, ESCREVA UM PEQUENO TEXTO CONTANDO UM POUCO SOBRE SI.

Joamimha: agraciada por Deus



Olá, galerinha!

Eu sou a Joamimha, também conhecida como a besouro de Nossa Senhora.

Minha cor vermelha lembra o manto da mãe de Jesus e minhas pintinhas pretas representam as sete dores e alegrias de Maria.

Em muitos lugares as pessoas dizem que sou símbolo da graça de Deus. Você sabia disso?!

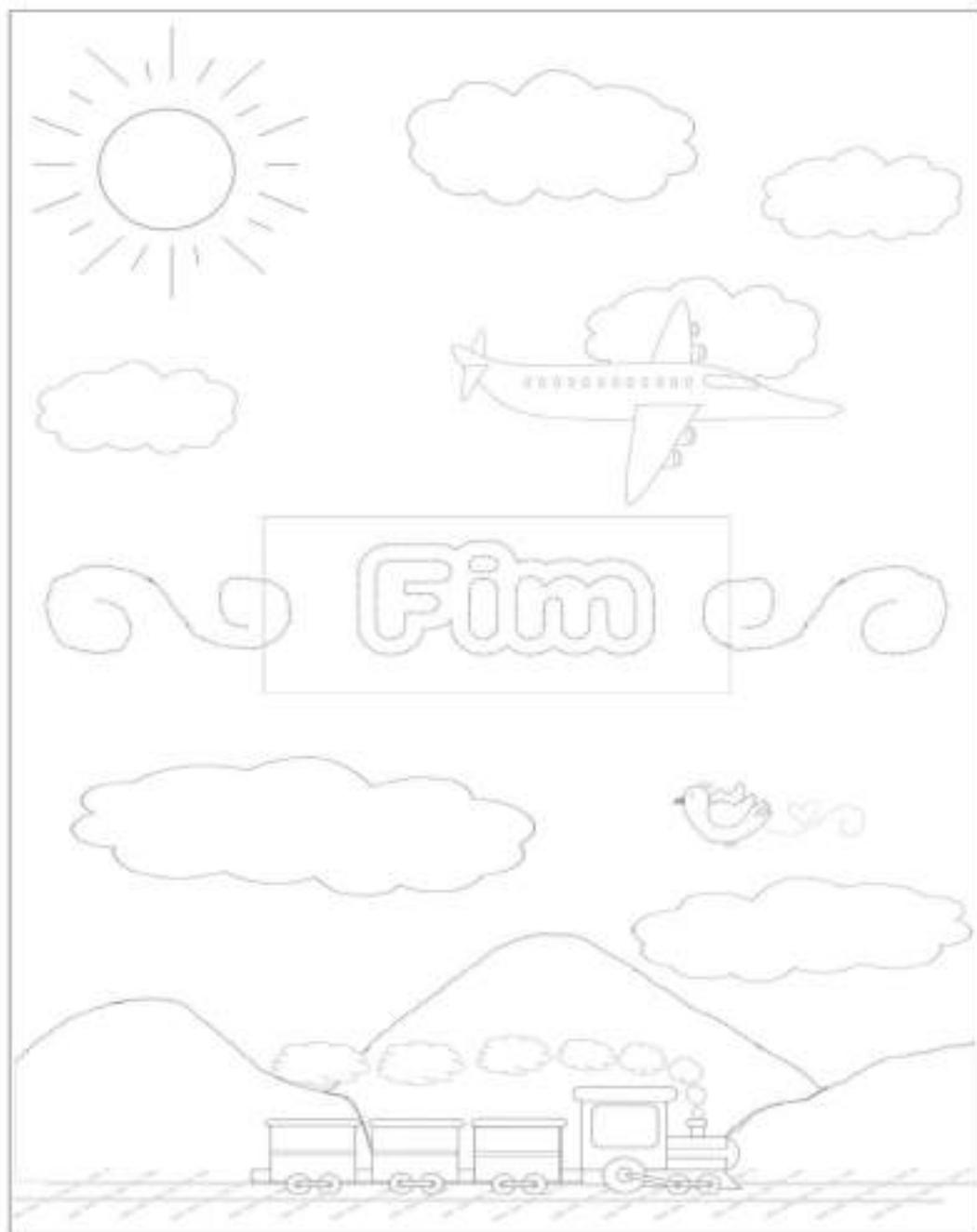
(Franciele M. Gonçalves)

Resposta pessoal

Blank writing area with horizontal lines for student response.

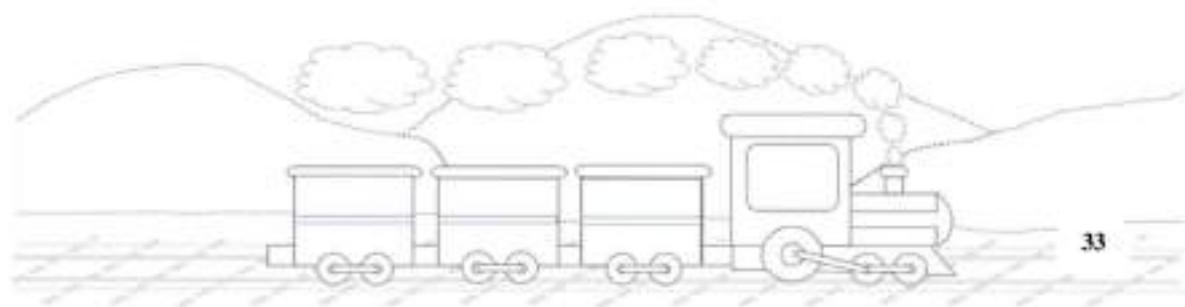
Se necessário, o educador poderá orientar os alunos a escreverem um texto que comece com seu nome, mencione características físicas para autoconhecimento, fale sobre um interesse pessoal, inclua uma curiosidade sobre si mesmo e descreva suas aspirações futuras.

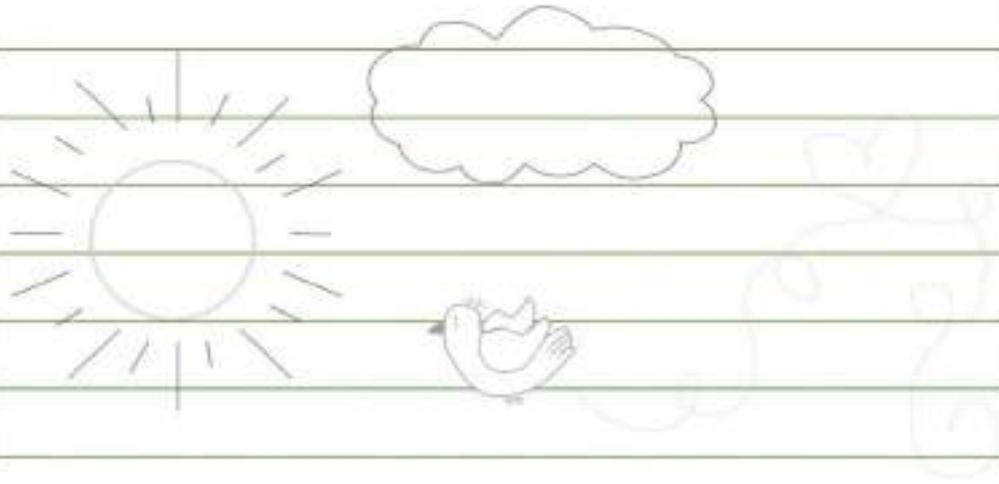
Ao concluir a Sondagem, certifique-se de que todos os alunos tenham preenchido seus nomes. Se houver tempo disponível, ofereça a oportunidade para que os alunos possam colorir as ilustrações, se desejarem. Alternativamente, destaque a última folha do caderno e entregue aos alunos para que possam colorir em casa.





APÊNDICE B
Caderno do Aluno





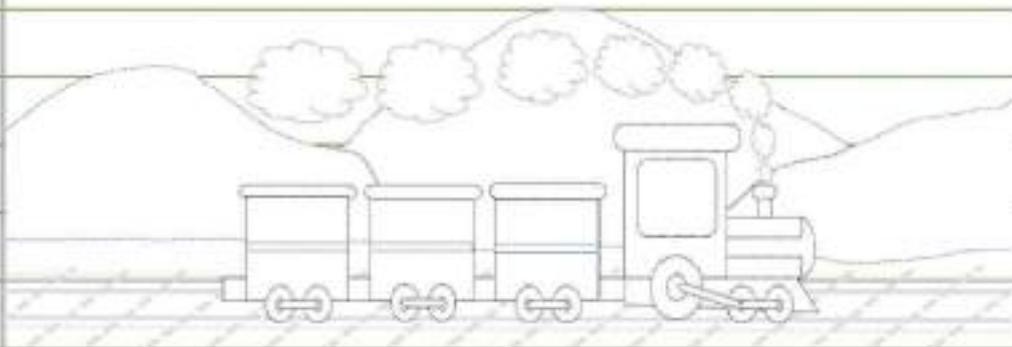
CADERNO de SONDAAGEM
Diversas Grafias do
Alfabeto

Caderno do Aluno

Nome: _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

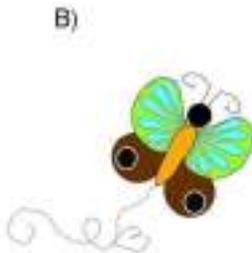




1 PINTE OS QUADRADINHOS EM ORDEM ALFABÉTICA PARA GUIAR A BORBOLETA ATÉ A FLOR. COMECE COM A LETRA A E TERMINE COM A LETRA Z.



A	P	K	L	X	N	O	P	G	H
B	Q	R	W	L	M	E	Q	B	C
C	D	B	J	K	U	Ç	R	Y	T
O	E	S	I	C	Q	J	S	K	L
E	F	G	H	B	D	F	T	E	O
T	Y	V	R	P	O	C	U	D	V
U	W	Q	L	I	Ç	S	V	W	F
S	E	I	Ç	N	K	D	M	X	B
F	H	O	T	H	J	P	T	Y	Z



d	b	v	w	u	e	f	m	s	h
p	g	l	i	j	k	r	d	c	u
a	h	y	h	r	l	s	t	y	z
b	c	s	g	u	m	w	u	x	l
t	d	e	f	i	n	u	l	w	k
j	z	x	j	k	o	q	i	v	u
v	q	y	w	b	p	q	e	u	h
w	p	b	m	u	n	r	s	t	ç



U	J	T	k	l	m	w	B	l	u
s	H	J	O	T	n	u	k	y	ç
J	G	U	k	y	O	Q	U	I	k
T	J	ç	I	J	p	D	U	W	O
G	E	T	G	C	Q	O	U	I	H
Q	D	ç	J	C	R	d	J	U	U
O	C	p	l	Q	B	D	W	k	p
G	B	O	J	W	J	G	Q	J	O



d	b	v	w	u	e	f	m	s	h
p	g	l	i	j	k	r	d	c	u
a	b	y	h	r	l	s	t	y	z
h	c	s	g	u	m	w	u	x	l
t	d	e	f	i	n	u	l	w	k
j	z	x	j	k	o	q	i	v	u
v	q	y	w	b	p	q	e	u	h
w	p	b	m	u	n	r	s	t	ç



2 PINTE TODOS OS QUADRADINHOS EM QUE APARECEM LETRA MAIÚSCULA.

A)

A	a	N	n	X	t	T	x	I	L
Y	b	B	r	R	F	f	k	K	p
c	C	e	E	s	S	Z	H	h	P
m	d	D	v	V	G	g	i	I	W
M	U	u	J	j	o	O	q	Q	w

B)

G	a	n	m	X	t	J	x	l	L
y	b	B	r	R	F	f	k	K	p
c	C	e	E	s	S	Z	H	h	P
m	d	D	v	V	G	g	i	I	W
M	U	u	J	j	o	O	q	Q	w

3 PINTE TODOS OS QUADRADINHOS EM QUE APARECEM LETRA MINÚSCULA.

A)

a	y	O	f	K	m	G	t	U	u
I	T	e	H	I	A	n	Q	s	D
P	b	X	g	W	k	L	r	V	w
x	J	B	N	h	z	o	C	q	S
c	M	d	i	F	j	R	p	E	v

B)

a	y	O	f	k	m	G	t	U	u
J	J	e	K	l	G	m	Q	s	D
P	b	X	g	W	k	L	r	V	w
x	J	B	N	h	z	o	C	q	S
c	M	d	i	F	j	R	p	E	v

4 LIGUE CADA LETRA MAIÚSCULA A LETRA MINÚSCULA CORRESPONDENTE.

A)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
e	g	a	c	b	d	i	f	n	h	o	j	p	q	k	l	m	w	r	z	s	t	u	v	x	y

B)

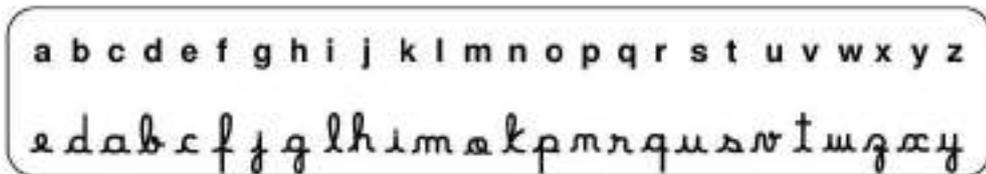
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
d	e	a	f	b	g	k	i	l	h	m	j	s	m	e	p	q	t	x	r	v	z	u	y	w	

5 LIGUE AS LETRAS DE IMPRENSA ÀS LETRAS CURSIVAS CORRESPONDENTES.

A)

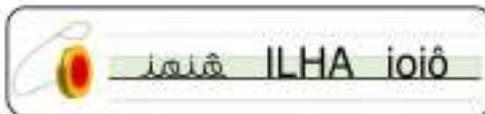


B)

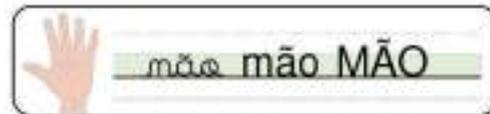


6 CIRCULE A PALAVRA QUE NÃO CORRESPONDE AO NOME DA FIGURA.

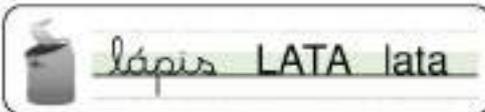
A)



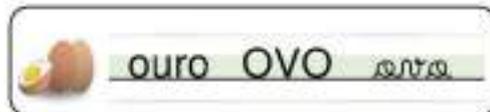
B)



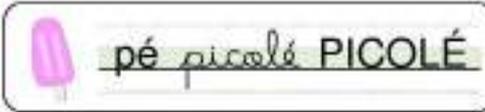
C)



D)



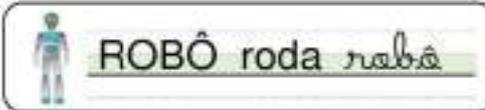
E)



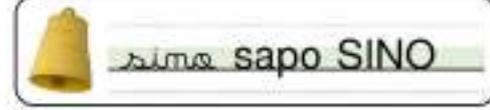
F)



G)



H)



7 CIRCULE AS PALAVRAS QUE NOMEIAM AS FIGURAS ABAIXO.

- A)  ABACAXI
ABACATE
AMORA
-  abacate
amora
abacaxi
-  abacate
abacaxi
amora
- B)  BANANA
BACANA
BARATA
-  bacana
barata
banana
-  barata
banama
bacana
- C)  CAFÉ
CAJU
CAJÁ
-  caju
cajá
café
-  cajá
café
caju
- D)  MAÇA
MELÃO
MAMÃO
-  maça
melão
mamão
-  maça
melão
mamão
- E)  UVA
UIVA
UNHA
-  unha
uiva
uva
-  uva
uiva
unha

8 ESCREVA O NOME DAS FIGURAS. SE PRECISAR, CONSULTE O BANCO DE PALAVRAS.

rate - bola - fada - casa - gato - dado













9 COPIE O TRECHO DA MÚSICA AQUARELA DE TOQUINHO, SUBSTITUINDO AS IMAGENS POR PALAVRAS.

Numa  qualquer
Eu desenho um  amarelo.
É com cinco ou seis retas
É fácil fazer um .

LEGENDA

-  - FOLHA
-  - SOL
-  - CASTELO

- 10 OUÇA A LEITURA DO TEXTO E, DEPOIS, ESCREVA UM PEQUENO TEXTO CONTANDO UM POUCO SOBRE SI.

Joaminha: agraciada por Deus



Olá, galerinha!

Eu sou a Joaminha, também conhecida como a besouro de Nossa Senhora.

Minha cor vermelha lembra o manto da mãe de Jesus e minhas pintinhas pretas representam as sete dores e alegrias de Maria.

Em muitos lugares as pessoas dizem que sou símbolo da graça de Deus. Você sabia disso?!

(Franciele M. Gonçalves)

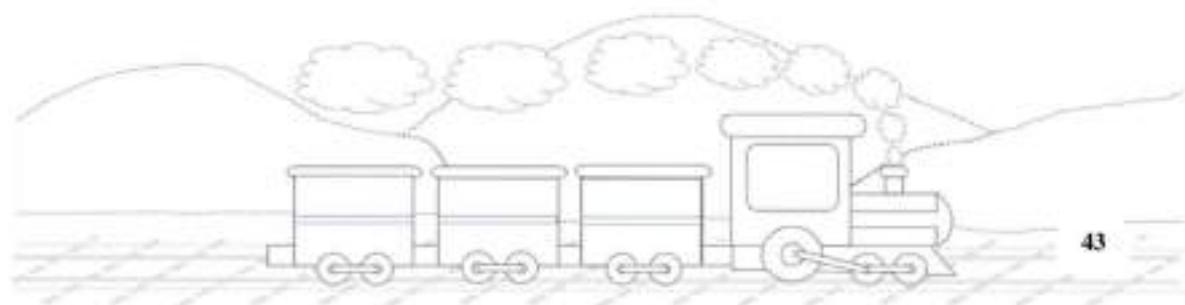
Handwriting practice area with a large rounded rectangle containing several sets of horizontal lines (top, middle, bottom) for writing.





APÊNDICE C

Fichas para Acompanhamento das Práticas de Escrita



Ficha para Acompanhamento das Práticas de Escrita – FAPE

Avaliação Individual

Data da Sondagem: ____/____/____

Responsável pela Aplicação: _____

1. Informações Pessoais				
Nome do(a) Aluno(a): _____				
Idade:	Ano/Série escolar:	Cont. do Responsável:		

2. Habilidades de Escrita			
2. 1. Reconhecimento e diferenciação de letras	Não	Parcialmente	Sim
1. Conhece letras em formato de imprensa e cursiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Diferencia letras maiúsculas de minúsculas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 2. Relação entre diferentes formatos de letras	Não	Parcialmente	Sim
1. Relaciona letras maiúsculas e minúsculas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Associa letras em formato de imprensa e cursiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 3. Escrita de Palavras, Frases e Textos Curtos	Não	Com apoio	Sim
1. Escreve palavras em formato cursiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Escreve frases em formato cursiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Escreve textos curtos em formato cursiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Nível de Desempenho				
Fase Atual	Inicial ()	Intermediária ()	Adequada ()	Consolidada ()

4. Histórico de Intervenções Pedagógicas
Participa de Atividades ou Programas de Apoio à Escrita? () Sim (Especificar) _____ () Não (Motivo) _____

5. Comentários Adicionais			
Motivação e Interesse pelas práticas de Escrita	Baixo ()	Moderado ()	Elevado ()

Ficha para Acompanhamento das Práticas de Escrita – FAPE

Avaliação Quantitativa da Turma

Escola:		
Data da Sondagem: ____/____/____	Turma:	Nº de Alunos:
Responsável pela aplicação:		

Habilidades de Escrita		Número de Alunos		
		Não	Parcialmente	Sim
Reconhecimento e diferenciação de letras	1. Conhece as letras em formato de imprensa e cursiva.			
	2. Diferencia as letras maiúsculas e minúsculas.			
Relação entre os diferentes formatos de letras	3. Relaciona letras maiúsculas e minúsculas.			
	4. Associa letras em formato de imprensa e cursiva.			
Escrita de palavras, frases e textos curtos	5. Escreve palavras em formato cursiva.			
	6. Escreve frases em formato cursiva.			
	7. Escreve textos curtos em formato cursiva.			

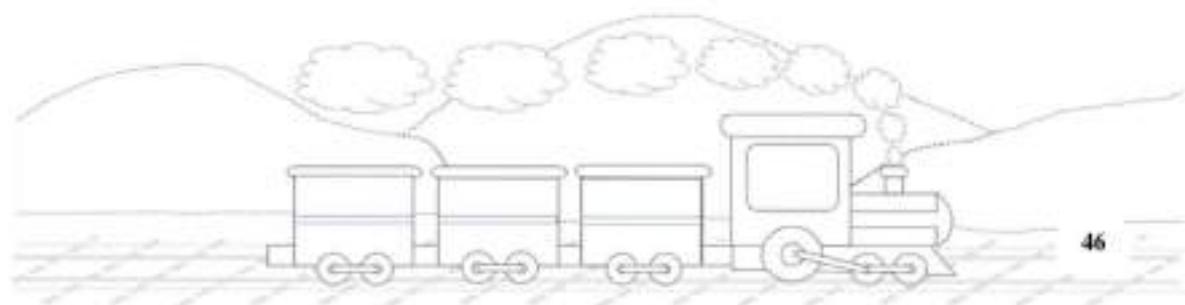
Nível de Desempenho	Número de Alunos			
	Inicial	Intermediária	Adequada	Consolidada
Fase Atual da turma				

Comentários Adicionais			
Motivação e Interesse pelas práticas de Escrita			
Número de alunos	Baixo	Moderado	Elevado



APÊNDICE D

Registro de Motivação e Interesse pela Escrita



Registro de Motivação e Interesse pela Escrita

Ficha 01 – Descritores de Conduta

Antes da atividade de escrita, o aplicador deve analisar atentamente os **Descritores de Conduta**. Caso necessário, inclua comportamentos não listados com uma breve descrição. O educador deve marcar na Ficha 02 – Observação do engajamento dos alunos nas práticas de escrita, a letra correspondente ao comportamento dos alunos, com base em suas observações.

Descritores de Conduta		
Baixo	Moderado	Elevado
<p>a) Dificuldade em seguir instruções: mesmo após receber orientações, a realização das tarefas não é satisfatória.</p> <p>b) Falta de entusiasmo e motivação durante a escrita, evidenciando apatia e pouco interesse.</p> <p>c) Falta de atenção evidente, com olhares dispersos e falta de foco na atividade, pode ser acompanhada de movimentos constantes como balançar de pernas e batucar com lápis, indicando inquietação.</p> <p>d) Interrupções frequentes na execução da tarefa, seja por distrações externas ou conversas, demonstrando facilidade em se desconcentrar.</p> <p>e) Ausência de continuidade na escrita, interrompendo a conclusão de palavras ou frases para iniciar outra atividade;</p> <p>f) Comportamento inadequado: demonstra resistência em realizar o que foi solicitado, exibindo hostilidade verbal.</p> <p>g) Necessita de orientação individualizada para realizar a tarefa.</p>	<p>h) Depende das orientações do educador, evidenciando pouca autonomia e falta de iniciativa, porém, apresenta desempenho satisfatório.</p> <p>i) Realiza a tarefa com satisfação, mas busca frequentemente a confirmação do educador.</p> <p>j) Realiza revisões constantes: apaga e reescreve, demonstrando insegurança, contudo, apresenta um bom desempenho.</p> <p>k) Expressa dúvidas: franzindo a testa ou suspirando, indicando incerteza e/ou nervosismo, entretanto, tenta realizar a atividade sozinho.</p> <p>l) Consegue entender as instruções dadas pelo educador durante atividades em grupo.</p>	<p>m) Após receber orientações, executa a atividade de forma autônoma, mantendo concentração na escrita.</p> <p>n) Demonstra empenho em cumprir o solicitado, mesmo diante de desafios, não desiste.</p> <p>o) Atenção exclusiva ao trabalho: aguarda os colegas, pacientemente, sem distrações externas.</p> <p>p) Apresenta uma certa agitação em seu comportamento, mas sempre compreende as instruções do educador e demonstra um bom desempenho.</p> <p>q) Executa a tarefa de forma autônoma e independente.</p>
r) Outros: (especificar)		
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

Ficha 02 – Observação do engajamento dos alunos nas práticas de escrita

Escola: _____

Atividade de Escrita: _____

Responsável pela Aplicação: _____

Data: ___/___/___ Turma: _____

Identifique a(s) letra(s) correspondente(s) ao(s) descritor(es) correspondente(s) ao engajamento dos alunos durante a prática de escrita.

Aluno	Descritores de Conduta																	
1.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
2.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
3.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
4.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
5.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
6.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
7.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
8.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
9.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
10.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
11.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
12.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
13.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
14.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
15.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
16.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
17.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
18.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
19.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
20.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
21.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
22.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
23.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
24.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
25.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r

Comentários Adicionais:

--

ANEXO B - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Apropriação da linguagem escrita na alfabetização e os efeitos da intervenção didática a partir da abordagem histórico-crítica

Pesquisador: FRANCIELE MEDEIROS GONÇALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 80181524.1.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.977.125

Apresentação do Projeto:

Protocolo de pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba. Pesquisa sob orientação da Prof.a Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves a ser desenvolvida no período de janeiro de 2023 a setembro de 2024.

Objetivo da Pesquisa:

Na página 15 do Projeto de Pesquisa, lê-se: "Investigar, a partir de uma intervenção didático-pedagógica à luz da perspectiva histórico-crítica, a apropriação da linguagem escrita por alfabetizandos no tocante às diferentes grafias do alfabeto".

Na mesma página, a pesquisadora informa os objetivos específicos da pesquisa: "Identificar os conhecimentos prévios de alfabetizandos em fase inicial de apropriação da escrita acerca das diversas grafias do alfabeto; Desenvolver ações didáticas subsidiadas por recursos didático-pedagógicos, favorecendo o aperfeiçoamento das práticas iniciais de ensino da linguagem escrita; Analisar os impactos da intervenção pedagógica nos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Professora Terezinha Alves do Nascimento, situada em Algodão de Jandaira, Paraíba. A pesquisa enfatiza a importância da participação

ativa tanto dos professores quanto das crianças, reconhecendo-os como agentes sociais

Endereço: Av. das Barúbas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocundi **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@sero1.uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP**



Continuação do Parecer: 6.977.125

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2348486.pdf	16/07/2024 12:31:04		Aceito
Outros	MODIFICADO TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR REPONS AVEL.pdf	16/07/2024 12:29:20	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	MODIFICADO DECLARACAO DE CONCORDANCIA COM PROJETO DE PESQUISA.pdf	16/07/2024 12:27:03	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
Outros	MODIFICADO ROTEIRO DE CONVERSA INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.pdf	05/07/2024 11:36:19	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO.pdf	05/07/2024 11:35:06	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
Outros	MODIFICADO CADERNO DE SONDAGEM INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.pdf	05/07/2024 11:32:22	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	29/05/2024 11:00:49	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_execucao.pdf	24/05/2024 00:31:32	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
Orçamento	cronograma_orcamentario.pdf	24/05/2024 00:31:13	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
Outros	TAI.pdf	24/05/2024 00:30:39	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
Outros	TAUIV.pdf	24/05/2024 00:29:45	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_detalhado.pdf	24/05/2024 00:23:14	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_Franciaele_medeiros.pdf	24/05/2024 00:22:03	FRANCIELE MEDEIROS GONCALVES	Aceito

Endereço: Av. das Bananas, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocongi **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.977.125

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 31 de Julho de 2024

Assinado por:
Gabriela Maria Cavalcanti Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Bananeiras, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** osp@setor.uepb.edu.br

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Utilizado para os responsáveis dos menores ou legalmente incapazes)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos, autorizo a participação de _____, de ____ anos na pesquisa **Apropriação da linguagem escrita na alfabetização e os efeitos da intervenção didática a partir da abordagem histórico-crítica.**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos: o trabalho **Apropriação da linguagem escrita na alfabetização e os efeitos da intervenção didática a partir da abordagem histórico-crítica** terá, como objetivo geral, investigar o impacto das práticas pedagógicas de alfabetização, fundamentadas na perspectiva teórico-metodológica histórico-crítica e articuladas à concepção de desenvolvimento e aprendizagem da Psicologia Histórico-Cultural, no processo de apropriação da escrita, com foco especial no ensino das diversas grafias do alfabeto.

Ao responsável legal pelo(a) menor de idade ou legalmente incapaz, só caberá a autorização para que sejam realizadas as devidas entrevistas semiestruturadas, bem como a participação direta com a pesquisa em questão, sendo necessária a realização de instrumentos cabíveis de coletas de dados, a exemplo das fotos e da produção de vídeos durante a aplicabilidade da pesquisa, quando pertinentes, que venham a corroborar o desenvolvimento da pesquisa. Seguindo a propositura dos aspectos éticos que regem a Resolução nº 466/12 e a Resolução nº 510/2016 CONEP/CNS/MS, compreendemos que a pesquisa busca dirimir os riscos mínimos que porventura venham a surgir durante a sua aplicabilidade, utilizando-se da observação e dos critérios de preservação dos dados dos participantes, bem como do cuidado com o levantamento e a análise dos dados ofertados pelos sujeitos partícipes da pesquisa.

Acrescentamos também que a pesquisa oferece diversos benefícios ao considerar as interações sociais e culturais no desenvolvimento infantil. Promove o desenvolvimento integral das habilidades cognitivas e motoras, assegurando uma abordagem holística da alfabetização. Defende a criação de espaços dialógicos nas escolas, permitindo práticas pedagógicas mais interativas e participativas, aumentando o engajamento das crianças. Valoriza a contextualização do ensino,

conectando-o às experiências reais das crianças e tornando-o mais significativo. Esta abordagem torna o processo de alfabetização mais dinâmico e adaptável às necessidades individuais dos alunos, contribuindo para a formação de professores críticos e reflexivos, melhorando continuamente as práticas educativas. Assim, essa pesquisa enriquece o entendimento sobre a alfabetização e propõe alternativas significativas nas práticas pedagógicas para tornar o ensino da escrita mais democrático, inclusivo e eficaz.

Ao pesquisador, caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao professor orientador, ao indivíduo e/ou aos familiares, cumprindo as exigências da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O responsável legal do menor ou legalmente incapaz, participante da pesquisa, poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial. Em casos de danos decorrentes da pesquisa, o/a participante da pesquisa, bem como o responsável pelo participante serão ressarcidos materialmente, sendo acobertadas as despesas realizadas pelos participantes da pesquisa.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em caso de dúvidas, poderei obter maiores informações entrando em contato com Franciele Medeiros Gonçalves, através do telefone (83) 99148-7100; do e-mail:

professorafrancielemg@gmail.com; ou do endereço: Rua Cônego José Rodrigues Fidélis, Algodão de Jandaira-PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar do Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, telefone (83) 3315 3373, e-mail: cep@setor.uepb.edu.br.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador, salientando que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Dessa forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos, e por estar de pleno acordo com o seu teor, apresento e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do responsável legal pelo menor

Assinatura do menor de idade

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura Dactiloscópica do responsável legal pelo menor participante do estudo.

(OBS.: Utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura)



ANEXO D - Termo de Autorização para Uso de Imagens e Vídeos (TAUIV)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E VÍDEOS (TAUIV)

Eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos, AUTORIZO a Profa. Franciele Medeiros Gonçalves, coordenadora da pesquisa intitulada **Apropriação da linguagem escrita na alfabetização e os efeitos da intervenção didática a partir da abordagem histórico-crítica**, a fixar, armazenar e exibir a imagem de _____, de ____ anos, por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa supracitada e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso das imagens para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o anonimato do(a) menor. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável, Franciele Medeiros Gonçalves, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio eletrônico de acesso restrito ao pesquisador, a exemplo do Google Drive, sob sua responsabilidade por 5 anos e, após esse período, serão destruídos.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper a participação do(a) menor na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução nº 466, de 2012; e/ou Resolução nº 510, de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre ética em pesquisa que envolve seres humanos.

Algodão de Jandaíra-PB, ____ de ____ de 2024 .

Assinatura do responsável legal pelo menor

Assinatura do pesquisador responsável