



**ANGÉLICA DE SOUZA SILVA**

**ARTIGO:**

**ANÁLISE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE  
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO**

**LAVRAS-MG  
2023**

# ANÁLISE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Angélica de Souza Silva<sup>1</sup>  
Francine de Paulo Martins Lima<sup>2</sup>

## Resumo

Este estudo emerge no âmago de um momento deveras delicado, marcado pelo retorno às aulas presenciais após o período de pandemia de COVID-19, ocorrido numa instituição de ensino pública localizada no sul de Minas Gerais. As ações aqui delineadas fazem parte de um Programa de Intervenção Pedagógica concebido pela Secretaria de Educação local, visando oferecer um ensino mais eficaz e significativo a educandos com dificuldades agravadas durante o período de ensino remoto emergencial. O cerne dessas intervenções concentrou-se na alfabetização, com o propósito de promover avanços no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. A pesquisa tem como fito central, analisar as intervenções pedagógicas executadas junto a discentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, notadamente aqueles que enfrentaram desafios no processo de alfabetização. Assim sendo, os objetivos específicos foram de construir intervenções pedagógicas assentadas no conceito de práxis pedagógica e de igual forma, perscrutar os efeitos decorridos das proposições pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. O desenho metodológico adotado contemplou a abordagem da pesquisa-ação, propiciando uma perspectiva colaborativa e dialógica com a equipe pedagógica. Os resultados desta investigação se destacaram com expressivas melhorias no aprendizado dos 17 alunos que aderiram plenamente ao programa, ratificando, assim, a eficácia das intervenções pedagógicas. Tal evidência, ressalta o impacto positivo do ensino colaborativo e realça a importância crítica da análise da prática como um meio promissor de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. E por isso, essa pesquisa almeja lançar luz sobre as possibilidades de ações pedagógicas que contribuam para abordagens mais bem-sucedidas no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Letramento; Desenvolvimento Profissional; Análise da prática; Formação docente.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras, Lavras, Brasil, [angelica.silva@estudante.ufla.br](mailto:angelica.silva@estudante.ufla.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Lavras, Lavras, Brasil, [francine.lima@ufla.br](mailto:francine.lima@ufla.br)

## ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICE: REFLECTIONS ON INTERVENTION STRATEGIES IN THE LITERACY PROCESS

Angélica de Souza Silva<sup>3</sup>  
Francine de Paulo Martins Lima<sup>4</sup>

### Abstract

This study emerges at the heart of a very delicate moment, marked by the return to face-to-face classes after the COVID-19 pandemic period, which took place in a public educational institution located in the south of Minas Gerais. The actions outlined here are part of a Pedagogical Intervention Program designed by the local Department of Education, aiming to offer more effective and meaningful teaching to students with difficulties worsened during the period of emergency remote teaching. The core of these interventions focused on literacy, with the purpose of promoting advances in the students' teaching-learning process. The research's central aim is to analyze the pedagogical interventions carried out with students from the 1st to 3rd year of Elementary School, notably those who faced challenges in the literacy process. Therefore, the specific objectives were to construct pedagogical interventions based on the concept of pedagogical praxis and, likewise, to examine the effects of pedagogical propositions on the teaching-learning process of students. The methodological design adopted included the action research approach, providing a collaborative and dialogical perspective with the pedagogical team. The results of this investigation stood out with significant improvements in the learning of the 17 students who fully adhered to the program, thus confirming the effectiveness of the pedagogical interventions. Such evidence highlights the positive impact of collaborative teaching and highlights the critical importance of analyzing practice as a promising means of improving students' teaching-learning process. Therefore, this research aims to shed light on the possibilities of pedagogical actions that contribute to more successful approaches to the literacy process.

**Keywords:** Literacy; Professional development; Analysis of practice; Teacher training.

---

<sup>3</sup> Universidade Federal de Lavras, Lavras, Brasil, [angélica.silva@estudante.ufla.br](mailto:angélica.silva@estudante.ufla.br)

<sup>4</sup> Universidade Federal de Lavras, Lavras, Brasil, [francine.lima@ufla.br](mailto:francine.lima@ufla.br)

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge no âmago de um momento deveras delicado, marcado pelo retorno às atividades presenciais após anos de pandemia de COVID-19. Diversas vicissitudes se desdobraram para diferentes esferas da vida humana, incluindo o contexto escolar, que depois de anos de incertezas, retomou as aulas presenciais em todo o território brasileiro. A investigação que será descrita, relata uma experiência conduzida numa escola pública situada em um município do sul de Minas Gerais, com a colaboração da equipe pedagógica da Secretaria de Educação e das quatro professoras responsáveis pelos 24 alunos participantes das atividades educacionais. As ações relatadas neste estudo, pautaram-se na análise da prática pedagógica como possibilidade de promoção da aprendizagem dos estudantes e desenvolvimento profissional, ou seja, aprimoramento da ação docente.

Analisar a prática pedagógica é essencial para garantir que o ensino seja eficaz, adaptado às necessidades dos alunos, dado que o professor planeja intervenções para capacitar o educando a agir em relação ao que é objeto de seu conhecimento (WEISZ; SANCHEZ, 2004). Isso se torna ainda mais vital durante o retorno às aulas presenciais, pois o contexto pandêmico gerou inúmeras dificuldades para os alunos, e a falta de suporte pedagógico efetivo agravou esses desafios. E por tudo, a análise crítica das intervenções desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade da educação e no desenvolvimento contínuo dos educadores, pois permite identificar as lacunas de aprendizado e desenvolver estratégias auspiciosas no processo de ensino-aprendizagem. Em consonância ao exposto:

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem (WEISZ; SANCHEZ, 2004, p. 65).

Conjectura-se pensar a ação docente numa perspectiva "didocente" e "dodiscente", cunhados por Freire (2019b), o que significa compreender os processos de intervenção, sob a dimensão dialógica da relação entre professor e aluno, destacando a ideia de que ambos aprendem enquanto ensinam e ensinam enquanto aprendem. Trata-se de valorizar os saberes construídos fora do ambiente escolar, para que os estudantes reconheçam a extensão e a profundidade de seu conhecimento. Essa perspectiva, ao ser incorporada ao trabalho

pedagógico, não apenas aprimora a prática educacional, mas também enriquece e dá significado à experiência de aprendizagem (WEISZ; SANCHEZ, 2004).

O acompanhamento dos alunos via análise crítica das intervenções é fundamental para o compreender o progresso deles, e possibilita uma avaliação formativa, garantindo que as estratégias adotadas estejam em consonância com os resultados. Segundo Weisz e Sanchez (2004), avaliar a aprendizagem dos educandos é também avaliar a intervenção docente. Isso ocorre porque o desenvolvimento contínuo dos educandos está intrinsecamente ligado à análise constante das ações do corpo docente. Esse processo se traduz em um aprendizado derivado da experiência prática, que, quando combinado com conhecimentos epistemológicos, proporciona um aprimoramento das práticas de ensino.

Em resumo, a análise crítica da prática pedagógica é uma ferramenta poderosa para enfrentar os desafios presentes no cerne escolar, já que na escola, temos a oportunidade da efetivação da práxis educativa, ou seja, da articulação indissociável dos conhecimentos epistemológicos e os conhecimentos da experiência advindos do contexto escolar, para que haja uma efetiva transformação da realidade educativa. Porquanto, “críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (FREIRE, 2019a, p. 176).

Ainda segundo Freire (2019a), torna-se indispensável diminuir a distância do que se diz e o que se faz, ou seja, que a prática e a teoria se reflitam de forma mútua. Sendo assim, devemos evitar ações extremistas, sejam elas de ativismos (inócuo e esvaziado de conteúdo formativo), menos ainda de verbalismo (diálogos desconexos e vazios). Então, é inadiável e necessário que os docentes tenham uma formação que valorize a sua experiência prática, mas que também os incentive a refletir criticamente sobre ela, pois a reflexão crítica deve levar à superação de um conhecimento ingênuo da realidade, que pode limitar a ação transformadora do professor (FREIRE, 2019a).

Desse modo, a análise da prática pedagógica possibilita a efetivação da práxis educativa, pois compreendemos aqui, que o ensino é uma construção/reflexão ininterrupta. Isto significa, que “se sobrepõem a um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração de uma "visão do mundo" (neste caso do mundo profissional)” (CANÁRIO, 1998, p.13). Por esta razão, pode-se postular que a práxis contribui significativamente ao desenvolvimento profissional, visto que no essencial, conjectura-se como uma constante mudança de representações que são confrontadas perpetuamente, um conjunto de visões diferenciadas com relação ao exercício da profissão (CANÁRIO, 1998).

Significa entender que a formação docente não se encerra com a formação inicial, mas deve ser continuada, de modo a possibilitar o aprimoramento das competências profissionais, o desenvolvimento de novas habilidades, a aquisição de novos conhecimentos e a reflexão sobre a prática pedagógica. Por esta razão, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019b, p. 40).

Feita esta contextualização inicial, cabe reiterar que as ações desenvolvidas pela pesquisadora ao longo desta investigação, pautaram-se sempre no viés da análise da prática, o que implica buscar constantemente novas formas de aprimorá-la. Uma vez que o planejamento, as ações realizadas, as análises das intervenções desenvolvidas sempre vinham acompanhadas de reflexões individuais e com profissionais peritos, experiência extremamente formativa, dado que segundo Marcelo (2009, p. 14), “sabemos que os professores peritos reconhecem e identificam características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos principiantes”. Esse espaço dialógico, oportuniza no âmbito das restrições que o envolvem, uma partilha de experiências e dificuldades entre a equipe, de maneira que os docentes em formação possam aprender com a vivência de outros colegas e, assim, enriquecer sua própria prática pedagógica.

Por tudo, a colaboração em especial das professoras regentes de turma dos diferentes alunos, acrescida da ajuda da equipe pedagógica foi imprescindível para a realização das intervenções docentes, contribuindo para que a pesquisadora pudesse realizar uma análise das ações pedagógicas efetivamente, buscando assim compreender melhor as demandas, os desafios advindos do contexto escolar e posteriormente desenvolver ações mais auspiciosas, que dialogassem com os objetivos da presente perquirição. Muito bem, o problema de pesquisa que norteará esse estudo é: como intervenções pedagógicas baseadas no conceito de análise da prática/práxis afetam o processo de alfabetização de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades na aquisição da leitura e escrita?

Deste modo, o objetivo central desta pesquisa é analisar as intervenções pedagógicas aplicadas a alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com foco especial naqueles que enfrentavam desafios no processo de alfabetização. Os objetivos específicos incluem, construir intervenções pedagógicas fundamentadas no conceito de práxis pedagógica e, posteriormente, avaliar os efeitos dessas abordagens no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

É fundamental investigar como a análise constante da prática, pode ser eficaz para superar os desafios patentes nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente durante o processo de alfabetização. A esse respeito, Cochran-Smith e Lytle (1999 *apud* MARCELO,

2009), postulam que se trata do conhecimento na prática, ou seja, a ênfase da investigação do conhecimento da ação, do aprender a ensinar e na reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, existe uma convicção de que o ensino é uma atividade envolta em incertezas e especificidades, que mudam diariamente na sala de aula, logo “o conhecimento emerge da ação, das decisões e juízos que os professores tomam” (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999 *apud* MARCELO, 2009, p. 17). Desvelando assim, que os docentes aprendem muito com a análise da prática, uma vez que refletem sobre suas ações e o que fazem em sala de aula.

E por isso, essa pesquisa almeja lançar luz sobre as possibilidades de ações pedagógicas que contribuam para abordagens mais bem-sucedidas no processo de alfabetização, buscando compreender como as intervenções baseadas na práxis e na análise da prática, podem ser aplicadas e avaliadas na realidade escolar. Visto que, “o professor funciona como uma espécie de diretor de cena ou de contra-regra, e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz” (WEISZ, SANCHEZ, 2004, p. 63).

Em face do exposto, este estudo almeja, no âmbito das suas fronteiras delimitadas, ser uma ferramenta valiosa para professores, fornecendo indícios que possam auxiliar as intervenções docentes e, por consequência, aprimorar o trabalho pedagógico e subsidiar os educadores em seu exercício profissional. Portanto, no âmbito educacional a evolução é vital, e por isso, torna-se imperativo que os professores estejam equipados com estratégias eficazes e embasadas na prática, para atender às diversas especificidades e particularidades dos educandos, especialmente no crucial estágio de alfabetização.

De acordo com Weisz e Sanchez (2004), já existe um núcleo de professores aptos a exercer um trabalho eficaz no contexto escolar, porquanto há uma urgência na ampliação desse núcleo, o que justifica a relevância de investigações como esta. E com isso, abrimos portas para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, dialógicos, participativos e voltados para o desenvolvimento pleno dos alunos. Considerando, portanto, que o conhecimento é gerado coletivamente, o que se traduz na ideia de que a compreensão da prática pedagógica emerge da indagação coletiva dos educadores, que adotam uma postura investigativa diante do contexto escolar (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999 *apud* MARCELO, 2009). Com o intuito de dar sequência às considerações suscitadas nesta etapa inicial da análise e, buscando aprofundar as reflexões decorrentes deste estudo, apresento o tópico subsequente.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Para a realização desta perquirição foi adotada uma abordagem qualitativa, que se fundamenta na relação subjetiva existente entre o sujeito e o objeto, reconhecendo que o

conhecimento não se restringe a um conjunto de dados isolados e conectados por uma teoria explicativa (CHIZZOTTI, 1995). A pesquisa possui natureza aplicada dado que, será realizada num contexto educacional específico, mais especificamente uma escola pública municipal do sul de Minas Gerais. Concomitante seus objetivos serão exploratórios, almejando assim uma maior familiaridade com o problema de pesquisa. À vista disso, foi adotada como método a pesquisa-ação, com objetivo de ser realizado um trabalho de forma colaborativa e dialógica com a comunidade escolar da rede pública de ensino. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 20).

Trata-se de um processo cíclico e colaborativo que engloba planejamento, ação, observação e reflexão crítica, com o intuito de contribuir para a construção de conhecimentos sobre a prática e conjuntamente promover mudanças sociais positivas. Esse processo cooperativo e participativo foi de suma relevância no percurso desta pesquisa, para que fosse possível compreender os reflexos da análise da prática para o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional. Desta maneira, a observação participante foi uma técnica de pesquisa essencial para a coleta de dados, porque “é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.28). Significa que propiciou uma compreensão mais profunda do contexto educacional no qual a pesquisa foi realizada, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Isto posto, os registros das observações foram organizados via diário de campo, instrumento essencial à pesquisa qualitativa, por permitir ao pesquisador destacar e registrar elementos evidenciados por meio das observações do contexto escolar, isso equivale a dizer que, nele foram anotadas as observações dos fatos, dos acontecimentos, das relações e vivências do cerne escolar, dos fenômenos sociais, das experiências do pesquisador, suas reflexões e comentários. Este instrumento auxilia no desenvolvimento da observação com atenção, na descrição com precisão e na reflexão sobre os acontecimentos diários (FALKEMBACH, 1987), contribuindo assim, na organização e sistematização das informações coletadas durante a pesquisa.



Através do diário de campo, é possível registrar impressões e vivências do pesquisador no contexto estudado, o que contribui para a análise crítica dos dados e fenômenos identificados. Portanto, todas essas técnicas foram relevantes e significativas para a construção de um quadro holístico, quer dizer, um panorama mais completo e rico das contribuições da análise da prática, para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a aprendizagem dos educandos. Prosseguimos, então, com o desdobramento detalhado desta investigação.

### **ANTES DA ENTRADA NA ESCOLA**

Diante dos impactos ocasionados pela pandemia de COVID-19 no cenário educacional, aliados à suspensão das aulas presenciais, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de uma localidade situada no sul de Minas Gerais, delineou um conjunto de estratégias e ações voltadas para mitigar as defasagens no processo de alfabetização dos alunos inseridos no sistema municipal e pertencentes ao Ensino Fundamental. Antes do início das atividades escolares, a equipe elaborou e planejou um programa abrangente, que englobou processos de planejamento, apresentação às famílias e sua autorização posterior. Bem como, a realização de sondagens e avaliações diagnósticas voltadas para aferir o nível de aprendizado dos estudantes.

Emília Ferreiro (2010) salienta a relevância do uso de sondagens de leitura e escrita, conhecidos também como teste de hipótese de escrita, que é utilizado como instrumento diagnóstico da escrita espontânea das crianças. A sondagem de leitura e escrita tem como pressuposto que, os aprendizados sobre o objeto de conhecimento não se restringem àqueles socialmente reconhecidos, logo, sendo guiada também pelo entendimento de que a criança é um sujeito cognoscente que constrói conhecimentos de forma ativa e significativa no contato com os códigos gráficos, de igual modo, elaboram hipóteses sobre sua representação, ideias estas que são constantemente confrontadas por conflitos cognitivos apresentados nesta atividade (FERREIRO, 2010).

Após essa sondagem, foram identificados 24 alunos entre o 1º e 3º ano do Ensino Fundamental, com defasagem de conhecimentos em alfabetização. Então, as ações foram planejadas e realizadas em conformidade com as orientações da Secretaria Estadual de Educação – SEE, conforme previsto na resolução nº 4.506/2021. O artigo 11 desse documento destaca a garantia aos estudantes de estratégias de recuperação e aprendizagem de conteúdos e habilidades ainda não consolidadas, por meio de ações de recuperação, intervenções pedagógicas e/ou reforço escolar. Além disso, temos ao longo do artigo 12 desta resolução o destaque sobre a garantia de uma avaliação da aprendizagem que seja processual, contínua,

formativa e cumulativa, para a qual o uso de diversos instrumentos avaliativos é imprescindível, levando em conta as especificidades de cada educando.

À vista disso, ocorreram dois meses de encontros entre a equipe pedagógica da Secretaria de Educação e as estagiárias, totalizando 108 horas de capacitação. Esses encontros consistiram em diálogos formativos que abordavam tanto aspectos práticos quanto epistemológicos, fornecendo diretrizes para as ações do projeto e esclarecendo as ideias e teorias que sustentariam as práticas pedagógicas. Como resultado, durante o primeiro mês de capacitação, que antecedeu a integração da equipe nas escolas, foram conduzidos encontros formativos para explorar as bases teóricas que embasariam as ações pedagógicas.

Entre os estudiosos cujas contribuições foram abordadas estão: Emília Ferreira, Délia Lerner, Magda Soares, entre outros que serão citados doravante. Nesses encontros, com base nos estudos realizados ficou evidente a necessidade de uma transformação e reconstrução das práticas educacionais, com base num novo paradigma teórico. Esse paradigma segundo Weisz e Sanchez (2004), compreende que o conhecimento não deve ser concebido como uma mera reprodução da realidade, incorporada pelos indivíduos. Em vez disso, pressupõe uma atividade por parte de quem está aprendendo, que envolve a organização e integração dos novos conhecimentos aos já existentes. Essa consideração é válida tanto para os estudantes quanto para os docentes.

Nesse viés, os diálogos se distanciavam da teoria empirista<sup>5</sup> e se aproximavam da concepção construtivista<sup>6</sup>. Por conseguinte, outro aspecto importante contemplado na formação foi o conceito de alfabetização e letramento, logo, fora realizada uma contextualização acerca

---

<sup>5</sup> Teoria que enfatiza a experiência sensorial como fonte primária de conhecimento, defende em síntese, que a aprendizagem ocorre principalmente por meio da observação e da experiência direta. Assim, o modelo de aprendizagem é intitulado “estímulo-resposta”, o que significa que o ensino se centra na substituição das respostas erradas por corretas, via memorização e fixação das informações. Por tudo, o conhecimento estaria “fora” do educando, que se encontra vazio na sua origem e interiorizado por meio dos sentidos, uma espécie de preenchimento pelas experiências do sujeito com o mundo (WEISZ; SANCHEZ, 2004). Paulo Freire (2019a), usava uma metáfora para essa concepção de que o ensino era depositado passivamente no aluno – como educação bancária –. Isso significa que se estava lidando com um modelo educacional no qual os educadores viam os alunos de forma simplista, como meros receptáculos vazios, passivos e desprovidos de pensamento crítico, nos quais depositavam conhecimentos.

<sup>6</sup> Em resumo essa teoria é uma abordagem que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelos alunos. E por isso, os sujeitos não apenas recebem conhecimento passivamente, mas também o constroem ativamente por meio de suas experiências, interações e reflexões. O ensino contempla as experiências prévias do educando, dado que, ele desempenha um papel ativo em seu próprio aprendizado, fazendo perguntas, explorando, resolvendo problemas e tomando decisões. Essa teoria reverberou nas práticas educativas, por meio de abordagens mais centradas no discente e enfatizando a relevância da compreensão crítica e reflexiva acerca dos conteúdos, em vez da mera memorização superficial. O que desencadeou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que valorizam a descoberta, a experimentação, a resolução de problemas e a construção ativa do conhecimento, o que contribui para processos de ensino-aprendizagem mais significativos (WEISZ; SANCHEZ, 2004; FREIRE, 2019).

do mote. Dado que ambos os conceitos estão intrinsecamente ligados à escrita, que é tida como um bem cultural, construído socialmente e produzido ao longo da história.

Um breve recorte histórico (considerando as limitações desta investigação) sobre o tema foi realizado durante a capacitação e conota-se como fortuito, pois norteou as intervenções e a análise da prática constante. Ambicionando então, uma maior clareza sobre as considerações aqui arroladas, os constructos teóricos sobre alfabetização e letramento serão compartilhados doravante. Pois bem, ao longo do tempo foram criados diferentes sistemas de escrita, desde épocas mais remotas os homens já construía o hábito de reproduzir indícios de seu dia-a-dia nas paredes de rochas, ações que constituíram as primeiras manifestações humanas que fixavam aspectos do mundo no qual viviam, num suporte fora de seu cérebro, uma espécie de primeira tentativa de comunicação.

Isso significa que ao longo do desenvolvimento social foram criados pictogramas como maneira de comunicação e posteriormente, estes registros originaram distintos sistemas de escrita, dado que os desenhos dos pictogramas evoluíam e sofriam modificações, avultando assim um novo sistema de escrita. Neste sistema, o significado não possuía semelhança com o que era representado, assim sendo, demandou-se que esse sistema de escrita fosse ensinado. E como efeito, ao longo do desenvolvimento do sistema de escrita, houve a transição do sistema pictográfico para o fonográfico, no qual os caracteres escritos representam sons da fala. (BRASIL, 2001).

No decorrer dessa passagem do sistema pictográfico para o fonográfico, houve a possibilidade dessas civilizações escreverem os sons da linguagem oral incluindo os próprios nomes. Muitos povos adotaram a modificação do sistema pictográfico em valores silábicos, para formação de palavras. À medida que os povos interagem, alguns adotavam elementos da escrita de outros para construir seus próprios sistemas de escrita, o que resultava em semelhanças. Deste processo, surgiram as primeiras consoantes e vogais e, conseqüentemente, surgia o alfabeto. No entanto, devido à complexidade desses sistemas de escrita, o processo de aprendizagem da escrita é longo para a criança. Ela precisa percorrer um caminho extenso, desde o momento que se dá conta da existência da escrita até alcançar a autonomia para escrever, isso porque não é evidente para a criança que a escrita representa a fala (linguagem) (BRASIL, 2001). Isto posto, a criança precisa compreender o que a escrita representa e como se dá esse processo.

Portanto, a escrita é um objeto cultural, por isso a criança está imersa no mundo de sistemas simbólicos socialmente elaborados. As crianças elaboram significados próprios para os sinais escritos, antes de serem capazes de ler os textos, em outras palavras não decifram o

texto, mas já trabalham com suposições básicas (FERREIRO, 2010). Por esta razão é que Lerner (2002), defende a necessidade de divisão de responsabilidades no processo de ensino da escrita e leitura das crianças, para que estes se desenvolvam enquanto leitores e escritores críticos e autônomos e não meros reprodutores, os quais evidenciam vínculo entre o processo de ensino e a realidade social dos discentes, percepção compartilhada por Ferreiro (2010) em sua obra. Pois vale destacar a importância dos adultos, professores e da escola em si, no que se refere a aprendizagem, porque não cabe a escola dar desde o início todas as chaves secretas do sistema alfabético para os discentes, mas construir oportunidades para que as crianças descubram por si.

Enfim, a alfabetização trata-se da aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções, isso significa, que a alfabetização se refere à aprendizagem de ler e escrever. Todavia, durante o século XX emergiram novas demandas de competências e habilidades no que diz respeito à leitura e escrita, requerendo novas práticas que abarcavam um viés social do uso da língua escrita. Então, o “letramento é, na argumentação desenvolvida neste texto, o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p.145). Portanto segundo a autora supracitada:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas”. (SOARES, 2002, p. 145).

De acordo com o trecho explicitado, alfabetizar e letrar são duas ações distintas, entretanto indissociáveis, dado que torna-se auspicioso alfabetizar letrando, em outras palavras é desejável ensinar a ler e escrever relacionando às práticas pedagógicas com as práticas sociais de leitura e escrita, de forma que o sujeito se desenvolva de igual modo na alfabetização e no letramento (SOARES, 2004). O letramento resumidamente, implica na capacidade do sujeito em mobilizar, dispor da leitura e da escrita de forma efetiva/significativa no cotidiano das práticas sociais, ou seja, ir além do conhecimento ingênuo do sistema alfabético-ortográfico e compreender como utilizá-lo em contextos diversificados, como por exemplo na comunicação, na produção de textos, na compreensão de informações em diferentes mídias, entre outros.

Lembrando que, “ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido” (FREIRE, 2015, p. 20). Portanto, trata-se de uma perspectiva mais ampla sobre a alfabetização, compreendendo que não é necessário simplificar tudo que é ofertado aos alunos, dado que eles podem aprender conhecimentos complexos, desde que o docente enquanto mediador, analise sua prática para auxiliar os educandos no processo, apoiando-os na aproximação com a complexidade, abrindo assim a escola ao mundo, fazendo dela o ponto de partida para a aventura do conhecimento e não apenas o ponto de chegada (WEISZ; SANCHEZ, 2004).

Com base nesse princípio e considerando os resultados obtidos, os quais indicaram que 24 discentes confrontavam desafios na aquisição da leitura e escrita, é imprescindível salientar que as 108 horas de capacitação não se circunscreveram meramente aos estudos teóricos concernentes à alfabetização, ao letramento e à prática docente, previamente mencionados. Na realidade, esse período foi palco para o planejamento concomitante de intervenções pedagógicas e a criação de materiais didáticos a serem utilizados, com vistas a otimizar o processo de alfabetização dos educandos. Tais intervenções foram realizadas de maneira personalizada, visando atender às necessidades específicas dos estudantes e, assim, facilitar a consolidação de novos conhecimentos.

Diante do postulado, torna-se pertinente ressaltar que todas as ações realizadas foram acompanhadas de diálogos com profissionais experientes. Dessa forma, a experiência foi extremamente enriquecedora, pois, como afirmam Weisz e Sanchez (2004), “o conhecimento pedagógico é produzido coletivamente, o que permite aos professores hoje aprenderem a partir do que outros já aprenderam e tomarem cuidado com erros já cometidos por outros” (p.63). Essa etapa de consolidação de práxis educativa foi enriquecedora, fomentando um cenário propício à partilha de saberes entre indivíduos em variados estágios de desenvolvimento formativo (aspecto que foi realizado até o término do Programa). Posteriormente a esse período de dedicação aos estudos e elaboração de estratégias, a equipe foi incorporada ao contexto escolar.

## **NA ESCOLA**

Com o propósito de atingir as metas estabelecidas, o Programa não apenas ofereceu encontros de capacitação, mas também implementou com sucesso um processo de integração da equipe na escola, que se baseou na premissa do acolhimento. De acordo com André (2012),

esse processo incluiu estratégias de apoio e acompanhamento, com o intuito de “ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional” (p.115).

Sendo assim, o acolhimento de novos professores desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos educadores, considerando que ao fornecer orientação e apoio ajudam, por consequência, no desenvolvimento de senso de pertencimento. Logo, o acolhimento ajuda na construção de uma cultura escolar mais colaborativa e promove o crescimento profissional contínuo. Em síntese, o acolhimento de novos professores é importante para ajudar a próxima geração de educadores a se adaptar à profissão e ao ambiente escolar, e isso não apenas beneficia os próprios professores, mas também tem um impacto positivo nos alunos (ANDRÉ, 2012).

Após o acolhimento, foram analisados os resultados dos alunos e à vista disso, foram pensadas intervenções por meio de jogos, para promover a aprendizagem de maneira lúdica e interativa (consolidar os conhecimentos e habilidades ainda não consolidadas, através dos jogos). Em relação a isso, cabe enfatizar que o jogo é considerado um fenômeno complexo e notabilizar-se-ia como uma categoria imaterial, uma espécie de ecossistema, no qual estão inseridas diversas manifestações culturais, como brincadeiras, atividades rítmicas, práticas expressivas, dentre tantas outras (SILVA; CARNEIRO, 2021). Nesse sentido, segundo Freire e Scaglia (2003, p. 33), “o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade”.

Os jogos nesta perspectiva são valiosos, podendo favorecer o processo de ensino-aprendizagem, especialmente na alfabetização por proporcionar oportunidades lúdicas, nas quais os alunos podem atuar como sujeitos da linguagem, de maneira reflexiva. “Concebemos, ainda, que o jogo, além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade é veículo de inserção no mundo” (BRANDÃO *et al.*, 2008, p.10). O que significa que, os jogos não se restringem a somente um veículo de socialização e expressão das práticas culturais humanas, mas sim, como um meio de inserção social. Em face ao exposto, o jogo foi essencial para a consecução desta investigação, por proporcionar um ambiente favorável a aprendizagens para além de sala de aula, considerando a realidade concreta do educando, possibilitando dentro dos limites, uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Dando continuidade ao processo, houve uma efetiva aproximação com os alunos por meio de encontros individuais, com duração de 50 minutos, realizados semanalmente durante o horário de aula, mas em sala separada. Os encontros eram alternados entre os alunos, ocorrendo nesse horário e pelo menos duas vezes na semana com cada discente, em

consideração à maioria, que vinha da zona rural e não possuía disponibilidade em outros momentos. A professora regente reconheceu a necessidade de intervenções individualizadas que não poderiam ser eficazmente atendidas na sala de aula.

Durante esses encontros, tornou-se evidente as dificuldades das crianças, ratificando os resultados das primeiras avaliações e atividades de sondagem. No primeiro encontro, foi realizada uma aproximação dos educandos e o início do levantamento dos seus conhecimentos prévios. Rapidamente, foi percebido que os alunos enfrentavam desafios em atividades que não eram impressas ou padronizadas. Ademais, constatou-se a dificuldade dos sujeitos em refletir sobre as inquirições, visto que um número considerável deles reportou ter-se habituado, durante o período da pandemia, a receber respostas prontas de seus pais, que ficavam frustrados com respostas incorretas, conforme externado pelos discentes.

Todavia, torna-se indispensável destacar que o papel do professor transcende a mera substituição de respostas erradas por respostas corretas, uma expectativa almejada por alguns dos alunos abordados neste estudo, conforme preconizado na teoria empirista. Em contrapartida, o professor desempenha papel de facilitador, orientando os educandos na transição de seus esquemas interpretativos atuais para esquemas mais abrangentes, capazes de lidar com desafios cognitivos de maior complexidade do que aqueles previamente enfrentados (WEISZ; SANCHEZ, 2004), numa perspectiva alinhada aos princípios do construtivismo. Contudo, nos encontros iniciais, os estudantes demonstraram dificuldade em assimilar essa mudança na metodologia, a qual, segundo suas próprias palavras, "parecia causar dor de cabeça", devido à intensa atividade de reflexão necessária, o que revelou-se um desafio significativo.

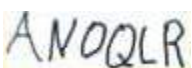

Essa mudança na abordagem pedagógica também trouxe à tona um desafio significativo para os educadores, que é colocar os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, encorajando-os a refletir e desenvolver suas próprias compreensões. Essa demanda requer um esforço adicional por parte dos educadores ao analisar criteriosamente sua prática, dado que é uma tarefa que demanda paciência, criatividade e estratégias pedagógicas bem planejadas. Para tal, é necessário encontrar maneiras de criar um ambiente de aprendizado estimulante, onde os alunos se sintam motivados a explorar, questionar e construir seus conhecimentos de forma autônoma. É desafiador, mas fundamental para promover uma aprendizagem significativa, já que o conhecimento não surge do nada, mas é uma transformação constante a partir do conhecimento já existente. Portanto, o conhecimento prévio do aprendiz é a base para novas aprendizagens (WEISZ; SANCHEZ, 2004).

Nesse âmbito, a escola se configura como um ambiente de ensino-aprendizagem, onde o cerne da representação é composto por “ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando a própria experiência” (FREIRE, 2019a, p.65). Nesse paradigma, exalta-se sobremaneira as experiências concretas dos educandos, tendo em vista que estes se erigem como agentes ativos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. As suas vivências e saberes tornam-se o alicerce primordial do processo educacional, haja vista que as experiências que permeiam o universo dos educandos assumem um papel de inquestionável proeminência.

Dentro desse cenário, é notável que após os encontros iniciais, nos quais os alunos manifestavam receio de cometer equívocos, as conversas e a ênfase no valor construtivo do erro abriram um leque de perspectivas e oportunidades tanto para os educandos, quanto para a docente. “Porque o objetivo do ensino é que o aluno aprenda e produza cada vez mais e melhor, não que faça lições sem erros” (WEISZ; SANCHEZ, 2004, p. 92).

Na continuidade das intervenções, os estudantes envolvidos no projeto compartilhavam um entusiasmo genuíno por jogos e forneciam relatos ricos de suas experiências lúdicas. Isso, por sua vez, facilitou sua engajada participação nas atividades propostas. Assim, os materiais necessários para a realização dessas atividades foram minuciosamente confeccionados, levando em consideração as diferentes etapas de desenvolvimento da escrita dos alunos, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 1- Fases da Escrita:

FASE	EXPLICAÇÃO E EXEMPLO:	JOGO
<b>Pré-silábico</b>	<p>Neste nível, a criança não relaciona e grafia e fonema, mas sua escrita já possui caráter não icônico. Uso de letras, mas sem relação com o som e sem representação quantitativa.</p> 	<p><b>Alfabeto Ilustrado</b> (associar letra e imagem). <b>Bingo de Letras</b> (identificar as letras sorteadas e completar a cartela). <b>Roleta das Letras</b> (identificar letras do nosso alfabeto). <b>Jogo das Letras</b> (parear letras minúsculas e maiúsculas). <b>Caixa Letras Coloridas</b> (identificar letras). <b>Mosaico Magnético</b> (escrever letras, sílabas e palavras).</p>
<b>Silábico sem valor sonoro</b>	<p>Cada letra equivale a uma sílaba, mas sem relação entre fonemas e grafemas.</p> 	<p><b>Palavra Secreta</b> (identificar o som da letra inicial e construir novas sílabas e palavras). <b>Pareamento Letra Inicial</b> (associar letra e imagem). <b>Roleta Sons Iniciais</b> (associar grafema e fonema expressos na roleta). <b>Bingo das Sílabas Simples</b> (identificar as sílabas faltantes e completar a cartela).</p>



<p><b>Silábico com valor sonoro</b></p>	<p>As letras que representam as sílabas passam a ter uma relação entre fonemas e grafemas.</p> <p style="text-align: center;">AAO</p>	<p><b>Formação de Palavras</b> (formar palavras de acordo com as sílabas segmentadas).  <b>Qual é o Intruso?</b> (analisar as imagens e identificar qual delas não pertence ao grupo fonético).  <b>Bingo das Sílabas Complexas</b> (identificar as sílabas faltantes e completar a cartela).  <b>Jogo da memória</b> (localizar a figura repetida e sua escrita segmentada).  <b>Quebra Cabeça de Sílabas</b> (formar palavras segmentadas).  <b>Roleta das Aliterações</b> (identificar as rimas nas roletas).</p>
<p><b>Silábico alfabético</b></p>	<p>Neste nível, a escrita inclui sílabas representadas por uma única letra e outras sílabas com mais de uma letra. As crianças passam a entender que uma sílaba se constitui por mais de uma letra. Oscila entre sílabas completas e incompletas.</p> <p style="text-align: center;">MAKCO</p>	<p><b>Forca</b> (identificar a palavra misteriosa).  <b>Quebra-Cabeça das Palavras</b> (formar frases).  <b>Dominó das Metades</b> (associar sílabas segmentadas, para formar palavras).  <b>Formação de Palavras</b> (formar palavras de acordo com as figuras).  <b>Bingo das Sílabas Complexas</b> (identificar as sílabas faltantes e completar a cartela).  <b>Jogo Troca Letras</b> (trocar as letras para formar novas palavras).</p>
<p><b>Alfabético</b></p>	<p>Neste momento há a relação entre fonema e grafema. No entanto, ainda não há a adesão de convenções ortográficas.</p> <p style="text-align: center;">MACAKO</p>	<p><b>Dominó das Palavras</b> (associar imagem a palavra).  <b>Pareamento Letra Cursiva</b> (parear letras nas suas diferentes formas).  <b>Competição Formação de Palavras</b> (formar corretamente palavras a partir das sílabas).  <b>Jogo Era Uma Vez</b> (criar histórias de acordo com sugestões de palavras).  <b>Forca</b> (formar e identificar a palavra misteriosa).  <b>Bingo das Palavras</b> (identificar as palavras e completar a cartela).</p>
<p><b>Ortográfico:</b></p>	<p>A criança, além de compreender a relação entre fonema e grafema, escreve a palavra obedecendo aos princípios da ortografia.</p> <p style="text-align: center;">MACACO</p>	<p><b>Jogo Era Uma Vez</b> (criar histórias de acordo com sugestões de figuras).</p>

Fonte: Adaptado da obra Reflexões sobre Alfabetização (FERREIRO, 2010)

As fases icônica e garatuja foram deliberadamente omitidas no quadro anterior, tendo em vista que, após uma análise conjunta, não se constatou a presença de alunos atendidos pelo programa que se encontrassem nestas respectivas etapas. Os jogos, por conseguinte, foram planejados levando em consideração a fase de desenvolvimento da escrita de cada criança e as principais dificuldades identificadas durante as avaliações realizadas. É relevante destacar que

os jogos não se restringem a uma sequência fixa, muito menos estão restritos a uma única fase, pelo contrário, eles são passíveis de adaptação contínua, sempre que necessário. Na fase ortográfica, é possível observar um número reduzido de atividades, uma vez que se acreditava que, nesse estágio, os alunos já não necessitavam mais da assistência provida pelo programa.

Essa abordagem reflexiva e de análise da prática constante, contribui para a criação de jogos alinhada com as necessidades específicas dos alunos em diferentes fases de desenvolvimento da escrita, demonstrando a adaptabilidade das intervenções e seu compromisso com o progresso individual de cada estudante. O destaque conferido à autonomia e à consideração do erro como um elemento de potencial construtivo, se revela como uma estratégia eficaz para fomentar uma aprendizagem genuinamente significativa e consolidar a autoconfiança dos discentes em relação ao seu próprio percurso de alfabetização. A seguir, procederemos a uma exposição mais detalhada das intervenções empreendidas.

## **DAS INTERVENÇÕES**

É imperativo salientar que a trajetória da aquisição da escrita não se estabelece de forma uniforme entre todas as crianças, nem segue uma progressão constante em termos de velocidade. Adicionalmente, a jornada de cada educando é suscetível a influências de caráter individual, cultural, social e educacional. Dessa maneira, torna-se de suma importância, que os educadores mantenham um olhar atento sobre o desenvolvimento individual de cada aluno, proporcionando a devida assistência personalizada, alinhada às necessidades específicas em cada etapa do processo de alfabetização. Então, como estratégia, procedeu-se à organização dos 24 educandos em pares e, em alguns casos, em trios, considerando a fase da escrita em que se encontravam e as competências e habilidades que ainda requeriam desenvolvimento, em conformidade com as diretrizes do currículo normativo (BNCC, 2017).

A segmentação dos educandos em duplas e trios emergiu como um desafio, demandando uma abordagem reflexiva e analítica. Nos primeiros encontros, procedeu-se a uma avaliação individual, destinada a sondar o estágio de escrita de cada criança, baseada nas avaliações preexistentes realizadas pela Secretaria de Educação. Além disso, adotou-se a concepção de parcerias complementares, mediante a qual, as duplas ou trios eram configurados com estudantes situados em diferentes estágios da aquisição da escrita. Essa estratégia permitiu um diálogo auspicioso e formativo, no qual discentes mais avançados na jornada da escrita puderam oferecer auxílio àqueles que se encontravam nos estágios iniciais, fomentando, assim, uma sinergia de aprendizado colaborativo durante os jogos.

Outro elemento considerado foi a alternância das parcerias, conferindo às crianças a oportunidade de colaborar com diferentes colegas, expondo-as a uma ampla gama de níveis de habilidade e estilos de aprendizagem, dado que trocar informações entre si e discutir de forma solidária conota-se como essencial ao aprendizado dos sujeitos (WEISZ; SANCHEZ, 2004). O processo avaliativo foi adotado como um procedimento contínuo e formativo. Um dos desafios prementes consistiu em resistir à tentação de conceder respostas prontas aos alunos, que, por vezes, é a abordagem convencional. Em vez disso, estimulou-se os educandos a explorar seus próprios erros, estimulando a autorreflexão e o apoio docente.

Nesse caso, os alunos mais experientes durante a vivência dos jogos foram incentivados a identificar equívocos e esclarecer conceitos para os colegas que se encontravam nos estágios iniciais da escrita. Assim sendo, o professor está ensinando, sobretudo priorizando sempre a autonomia discente, abdicando assim o controle total do processo, sendo este compartilhado com os discentes (LERNER, 2002).

Foram incorporados à dinâmica pedagógica um total de 29 jogos, cada qual apresentando configurações diversas, de forma a abarcar um leque diversificado de atividades adaptadas às distintas fases da escrita. Esse arranjo de jogos, englobou a proposição de tarefas de leitura e escrita de menor complexidade, direcionadas às crianças que se encontravam nos estágios iniciais, bem como desafios de maior envergadura, direcionados àquelas que já haviam avançado para fases mais complexas na jornada da leitura e escrita. É certo, que os jogos selecionados independentemente da fase que se encontravam os alunos, representavam possibilidades difíceis, mas acima de tudo possíveis, pois o conhecimento só avança quando o aluno tem bons imbrólios para refletir (WEISZ; SANCHEZ, 2004).

A análise constante da prática educacional impulsionou um monitoramento ininterrupto dos educandos. À medida que estes progrediam nas diferentes fases da escrita, procedia-se a adaptações nas duplas e dos jogos, quando julgado pertinente. O incentivo à colaboração, empatia e compreensão assume uma relevância indubitável, já que fomenta um ambiente de apoio mútuo profundamente positivo. Conforme postulado por Weisz e Sanchez (2004, p. 72) “num ambiente de respeito e solidariedade, os alunos aprendem a dar informações que julgam importantes para o colega”, permitindo uma maior reflexão e avanço na aprendizagem. O que significa, que os alunos através de oportunidades de autocontrole do que estão aprendendo sobre a leitura e a escrita, passam a compartilhar e construir processos estratégicos que facilitem seu processo de aprendizagem e solução de problemas emergentes do processo (LERNER, 2002).

A análise das intervenções evidencia a importância da maleabilidade no que tange à adaptação das duplas e trios, em conformidade com as necessidades individuais dos alunos.

Embora teoricamente algumas duplas pudessem parecer altamente eficazes, na prática, constatou-se que nem sempre o desempenho correspondeu às expectativas, o que ensejou modificações em várias ocasiões, sempre primando pela potencialização da aprendizagem dos educandos.

A interação entre os alunos não se restringe à mera necessidade de promover o convívio social na escola, ela reveste-se de importância singular, uma vez que serve como um veículo informativo para todos os envolvidos, ampliando exponencialmente as possibilidades de aprendizagem (WEISZ; SANCHEZ, 2004). Nesse contexto, convém sublinhar que o cerne das parcerias em duplas e trios reside na promoção da aprendizagem colaborativa e no aprimoramento das competências de leitura e escrita em todos os alunos, independentemente da fase de desenvolvimento na qual se encontravam. A personalização e a diferenciação emergem, assim, como elementos cruciais para o êxito desse processo.

É pertinente ressaltar que a condução desse processo se valeu do suporte colaborativo da equipe pedagógica da instituição de ensino e do Programa em questão. Para oferecer maior clareza e compreensão, apresenta-se a seguir um quadro que expõe de maneira explícita as habilidades que nortearam as intervenções:

Quadro 2 – Habilidades contempladas nas ações pedagógicas

<b>Nº DE ALUNOS</b>	<b>HABILIDADE NÃO CONSOLIDADA</b>
18	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.
18	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
18	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
18	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
24	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.
24	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
24	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
24	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
18	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
24	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).

24	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
----	--

Fonte: Adaptado considerando a BNCC (BRASIL, 2017)

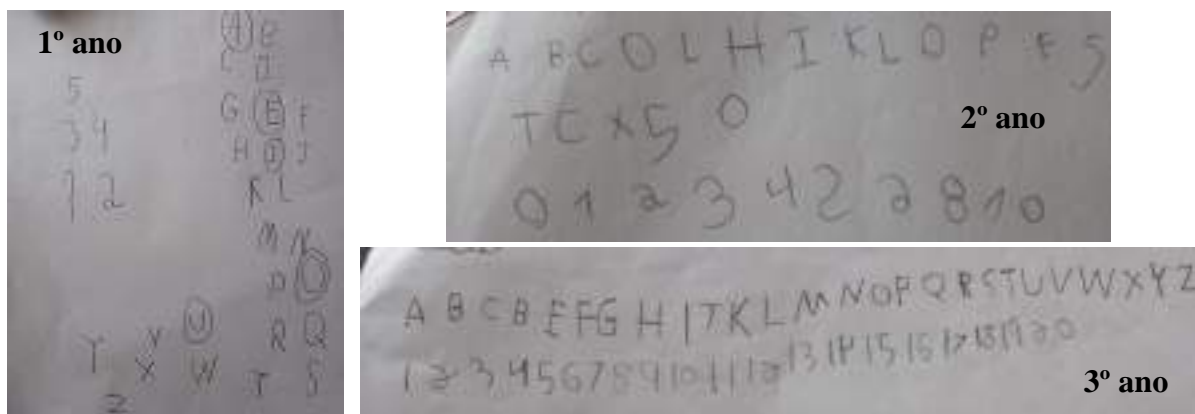
Com relação ao quadro previamente apresentado, faz-se necessário destacar que, dentre os 24 estudantes que inicialmente eram beneficiários do programa, apenas 17 prosseguiram participando, totalizando assim, 7 desistências que não se limitavam ao programa, mas sim, à presença na escola, que buscava contato com as famílias constantemente. É possível inferir que os estudantes inicialmente apresentavam um rol significativo de habilidades ainda não plenamente consolidadas, como elucidado pelo quadro supramencionado.

Contudo, ao longo do período de seis meses de intervenções pedagógicas, todos os alunos experimentaram progresso e adquiriram novos saberes, devido às intervenções realizadas. Nesse contexto, destaca-se a relevância de mencionar que, durante todo o processo houve o acompanhamento dos profissionais mais experientes, concomitante a uma flexibilidade para que os jogos se moldassem de acordo com o contexto real dos educandos, promovendo, desse modo, a construção de significado e sentido, o que, por conseguinte, se refletiu no avanço individual de cada estudante em seus respectivos processos de alfabetização e letramento. Tais aspectos e resultados podem ser melhor evidenciados no tópico posterior.

## RESULTADOS

Nesse momento, pautados na prerrogativa do conhecimento preexistente dos discentes e após avaliação cuidadosa de suas vulnerabilidades e potencialidades, como supramencionado, o *modus operandi* foi desenhado. À medida que o desenvolvimento dos educandos transcorria, instauraram-se agrupamentos em duplas ou, porventura, trios, com o desígnio de efetuar as tarefas delineadas, ou seja, os jogos. A abordagem individual mostrou-se como condição *sine qua non*, haja vista a relutância inicial dos aprendizes em face das interpelações, frequentemente alegando falta de conhecimento e ávidos por uma resolução instantânea. Na primeira tentativa de escrita espontânea, é interessante destacar que uma parcela considerável dos educandos alegou não ser capaz de escrever nenhuma das palavras selecionadas para compor o jogo.

**Figura 01:** Primeiras produções dos alunos durante o processo de sondagem:



Fonte: As autoras.

Portanto, ao analisar as imagens acima, torna-se imprescindível considerar o empenho do aluno, pois, caso isso não ocorra, existe a probabilidade da criança não se sentir motivada a reinvestir esforços, seja devido à carência de incentivo ou à resposta pronta fornecida pelo educador. Em outras palavras, essa perspectiva (lê-se, não saber nada) pode ser considerada equivocada, tendo em vista que os alunos, efetivamente, possuem algum nível de conhecimento relacionado ao tema em questão (WEISZ; SANCHEZ, 2004).

Nesse sentido, faz-se necessário educar o olhar de forma a discernir e reconhecer o acervo de saberes das crianças, ainda que, à primeira vista, expressem a ausência de conhecimento (WEISZ; SANCHEZ, 2004). O relato dessa conjuntura se revestiu de uma notável complexidade, sendo que, à medida que o tempo avançava e à luz de repetidas reflexões, os discentes gradativamente cultivaram um nível mais elevado de autoconfiança para expor suas concepções e suposições. Consequentemente, foi nesse ponto que a constituição de duplas e pares se concretizou, estritamente considerando as distintas peculiaridades previamente expostas.

A perspectiva embasada na análise da prática, aduziu a viabilização de uma avaliação contínua e formativa, na qual o próprio discente desempenha uma função essencial. Nesse contexto, não se deve circunscrever a avaliação ao domínio exclusivo do docente, visto que é crucial habilitar os discentes a discernir a precisão de suas próprias interpretações. Logo, “Trata-se então de proporcionar às crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole da leitura” (LERNER, 2002, p.93).

O progresso alcançado somente se efetivou mediante o estrito respeito às particularidades individuais e aos ritmos de aprendizado de cada educando, alavancado por meio de uma escuta ativa e da atenção dedicada aos saberes e informações compartilhados por esses educandos (WEISZ; SANCHEZ, 2004). Tais saberes, uma vez incorporados e



A análise da práxis pedagógica oportuniza a constatação do avanço do educando em seu itinerário de alfabetização, conforme ilustrado nas representações visuais, que evidenciam a proficiência da criança na escrita e leitura de palavras, como resultado de sua participação em uma variedade de jogos envolvendo essas palavras em destaque e tantas outras. Essa abordagem pressupõe o respeito à cultura do educando, a valorização dos saberes que este aporta e, por conseguinte, a estruturação de práticas pedagógicas que emergem da ótica do mundo do educando, consolidando-se como um dos pilares fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, conforme salienta Freire (2019c, p. 214).

A análise da prática, então revela-se como um componente de suma importância no aprimoramento do desenvolvimento profissional docente. Ela surge como um recurso insubstituível para a comunicação do saber pedagógico, pois por meio da análise dos obstáculos, das intervenções realizadas e das estratégias didáticas propostas, o professor adquire uma compreensão mais profunda e ampla tanto sobre o conhecimento a ser ministrado quanto acerca dos complexos processos de ensino e aprendizagem (COCHRAN-SMITH E LYTTLE, 1999 *apud* MARCELO, 2009).

É por meio dessa análise criteriosa e perspicaz que se proporciona um significado mais nítido e uma contextualização mais precisa aos professores no que tange ao objeto de ensino e às abordagens pedagógicas. Reconhecendo a singularidade dos desafios que surgem na sala de aula, e a necessidade premente de conceber soluções igualmente específicas, que possam eficazmente mitigar tais obstáculos (LERNER, 2002). Segue, portanto, uma compilação de dados destinada a proporcionar maior clareza acerca dos resultados alcançados após as intervenções:

Quadro 3 – Resultados de seis meses de intervenção pedagógica

<b>INÍCIO DAS ATIVIDADES</b>		<b>TÉRMINO DAS ATIVIDADES</b>	
Fase da escrita	Nº de alunos	Fase da escrita	Nº de alunos
Pré-silábico	14	Pré-silábico	0
Silábico sem valor sonoro	2	Silábico sem valor sonoro	4
Silábico com valor sonoro	1	Silábico com valor sonoro	5
Silábico alfabético	0	Silábico alfabético	2
Alfabético	0	Alfabético	5
Ortográfico	0	Ortográfico	1

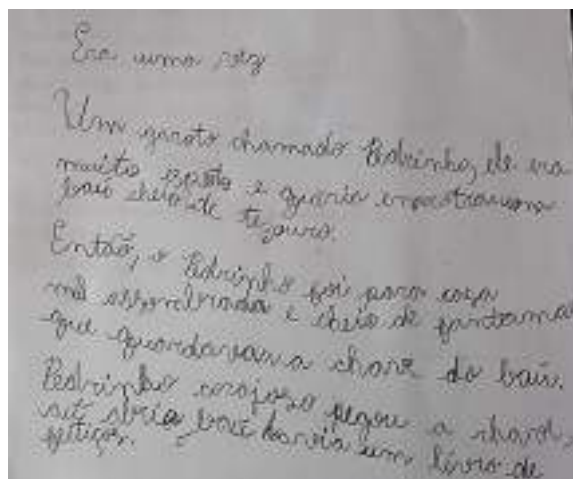
Fonte: as autoras.

É imperativo ressaltar que, em linhas gerais, uma proporção significativa dos discentes deu início à sua jornada no estágio pré-silábico e, ao aprofundarmos a análise, nenhuma criança permaneceu estacionada nesse estágio. Um elemento crucial a ser destacado é a frequência,



visto como um fator que exerce um impacto direto nas decorrências da pesquisa. Evidentemente, os estudantes que demonstraram maior comprometimento e participação regular nas sessões experienciaram progressos substanciais nas diversas etapas do processo de alfabetização. É digno de nota que, o discente que alcançou o estágio ortográfico compareceu de maneira consistente a todas as reuniões, o que lhe permitiu envolver-se numa quantidade significativamente maior de atividades pedagógicas, o que significa que o educando experienciou os 29 jogos em sua totalidade.

**Imagem 04:** Aluno realizando sua primeira produção textual autonomamente via jogo “Era uma vez”  
uma vez”



Fonte: as autoras.

Como desfecho, o estudante, além de internalizar a correspondência fonema-grafema, manifestava uma prática ortográfica, de maneira que quando cometia equívocos, procedia à reflexão para identificar os erros e, posteriormente, efetuava as correções necessárias. Deste modo, tornou-se evidente o desenvolvimento da consciência fonológica<sup>7</sup> e a aquisição do processo de escrita por parte deste aluno, bem como por todos os demais educandos envolvidos até o término das intervenções, traduzindo-se em avanços expressivos no contexto da alfabetização e do letramento.

Essa notável progressão foi alcançada através de um investimento conjunto de 720 horas, uma colaboração que envolveu educadores em formação, profissionais especializados e a equipe pedagógica tanto da escola como da Secretaria de Educação do município. Todos esses

<sup>7</sup> De modo sucinto, a consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala, essencial para a alfabetização. Isso inclui a capacidade de identificar, separar, combinar e reorganizar sons na linguagem falada.

participantes dedicaram-se profundamente em ações que materializaram a efetivação da prática educativa em prol do aprimoramento profissional, simultaneamente validando e fortalecendo as intervenções implementadas. Nesse contexto, o estudo corrobora a visão de que a escola se configura como um espaço no qual os educadores verdadeiramente aprimoram suas competências, por meio da minuciosa análise de sua prática pedagógica. Por fim, na próxima seção, compartilharei as considerações finais decorrentes desta investigação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante os seis meses de execução do programa de intervenção, as vicissitudes e obstáculos se revelaram como elementos recorrentes, desafiando constantemente os docentes envolvidos. Contudo, é imperativo destacar que esse período também se traduziu em uma oportunidade valiosa de aprendizado para os professores engajados no projeto. Os estudos teóricos e os diálogos reflexivos com profissionais mais experientes e especializados propiciaram um aprofundamento do entendimento sobre o fenômeno da docência e das vivências práticas relacionadas ao processo de alfabetização. Desse modo, os benefícios do aprendizado decorrentes dessa empreitada tornam-se incontestáveis, desvelando a evidente complexidade do papel do professor e o impacto profundo que suas ações e atitudes podem ter na formação de seus educandos.

Paralelamente a esse cenário, é notório o progresso alcançado pelos 17 estudantes que participaram integralmente do programa durante o período das atividades pedagógicas. Nesse contexto, houveram avanços significativos no desenvolvimento da consciência fonológica e aquisição da escrita para cada um deles. Importante ressaltar, que as atividades pedagógicas foram adaptadas às particularidades, desafios e habilidades individuais de cada aluno. Notadamente, observou-se que os estudantes que mantiveram uma frequência escolar mais consistente experimentaram um desenvolvimento mais notável em seus processos de alfabetização e letramento.

Ao longo de todo o processo, o apoio constante dos professores e profissionais com mais experiência desempenhou um papel fundamental na facilitação da análise da prática pedagógica, na seleção criteriosa das intervenções e no planejamento eficaz das ações. Essas contribuições sempre se pautaram na perspectiva da práxis pedagógica. Os resultados esperados para o projeto foram alcançados, revelando uma notável progressão no desenvolvimento profissional.

Portanto, compreender que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e em constante evolução, permeado por desafios e adaptações, possibilita o progresso contínuo dos educandos e dos docentes. Assim, é essencial reconhecer que a educação é uma jornada coletiva que se baseia na análise crítica, na colaboração e no compromisso inabalável com o desenvolvimento integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42 n. 145 p. 112-129, jan./ abr. 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Maria Lúcia de E. N. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves *et al.* **Manual didático: jogos de alfabetização** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construção da escrita**. Módulo I do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), Nova Escola. 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de Setembro de 2023.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, n. 6, 1998.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, SP: Cortez, p.79, 1995.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí, v. 2, n. 7, jul./set. 1987.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo, SP: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. Editora Paz e Terra, 2019c.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n.08, p. 7-22, 2009.

SEE-MG. **Resolução SEE N°4.506/2021**. Governo do estado de Minas Gerais. SEE. 2021.

SILVA, Angélica de Souza; CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Uma proposição de ensino para o ultimate frisbee: do jogo às categorias pedagógicas freirianas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFLA, Lavras, 2021.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, SP: Ática, 2004.