

ENTRE O QUE É E O QUE PODE VIR A SER:

Jogos lúdicos, Zona de Desenvolvimento Proximal e alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita



Wallérya Maria Pereira Silva
Francisco Antonio Machado Araujo

ENTRE O QUE É E O QUE PODE VIR A SER

jogos lúdicos, zona de desenvolvimento proximal
e alfabetização de crianças com dificuldades
de leitura e escrita



Wallérya Maria Pereira Silva
Francisco Antonio Machado Araujo

ENTRE O QUE É E O QUE PODE VIR A SER

jogos lúdicos, zona de desenvolvimento proximal
e alfabetização de crianças com dificuldades
de leitura e escrita



EDUFDPar

2026

Conselho Editorial

Francisco Antonio Machado Araujo (Presidente)
Algeless Milka Pereira Meireles da Silva (UFDPar)
Cintia Martins Perinotto (UFDPar)
Francisca Maria de Sousa (UFDPar)
Frederico Osanan Amorim Lima (UFDPar)
José Jonas Alves Correia (UFDPar)
Hélder Ferreira de Sousa (UFDPar)
Maria Dilma Ponte de Brito (UFDPar)
Manoel Dias de Souza Filho (UFDPar)
Natasha Teixeira Medeiros (UFDPar)
Pedro Jorge Sousa dos Santos (UFDPar)
Rosa Helena Rebouças (UFDPar)
Tatiane Caroline Daboit (UFDPar)
Jezio Hernani Bomfim Gutierre (Fund. Editora da UNESP)
Jakson Renner Rodrigues Soares – UdC (Espanha)
Juan Carlos Sierra - Universidade De Granada (Espanha)
Jezio Hernani Bomfim Gutierre (UNESP)
Fernando de Souza Coelho (EACH-USP)
Jakson Renner Rodrigues Soares (UdC)
Juan Carlos Sierra (UGR)

ENTRE O QUE É E O QUE PODE VIR A SER:
jogos lúdicos, Zona de Desenvolvimento Proximal e alfabetização
de crianças com dificuldades de leitura e escrita

© Wallérya Maria Pereira Silva
Francisco Antonio Machado Araujo

1ª edição: 2026

Diagramação

Wallérya Maria Pereira Silva

Capa

Otávio Augusto Cerqueira Araujo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

S586e Silva, Wallérya Maria Pereira.
Entre o que é e o que pode vir a ser: jogos lúdicos, zona de desenvolvimento proximal e alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita / Wallérya Maria Pereira Silva, Francisco Antonio Machado Araujo. – Parnaíba, PI: EDUFDPar, 2026.
142 p. : il.

ISBN versão digital: 978-65-82654-16-9

1. Alfabetização. 2. Jogos lúdicos. 3. Projeto Alfaletando em Jogo.
4. Ensino fundamental. I. Araujo, Francisco Antonio Machado. II. Título.

CDD: 372.41

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos – CRB 3ª Região/1188

DOI: 10.29327/5935998

Link de acesso: <https://doi.org/10.29327/5935998>



Luís Inácio Lula da Silva
Presidente da República

Leonardo Osvaldo Barchini Rosa
Ministro da Educação

João Paulo Sales Macedo
Reitor

Vicente de Paula Censi Borges
Vice-reitor

Rafael Araújo Sousa Farias
Pró-reitor de Administração

Osmar Gomes de Alercar Junior
Pró-reitor de Planejamento

Eugênia Bridget Gadelha Figueiredo
Pró-reitor de Ensino de Graduação

Francisco Jander de Sousa Nogueira
Pró-reitor de Extensão e Cultura

Jefferson Soares de Oliveira
Pró-reitor de Pesquisa , Pós-Graduação e Inovação

Gilvana Pessoa de Oliveira
Pró-reitora de Assistência Estudantil

Francisco Antonio Machado Araujo
Chefe Editor da EDUFDPa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS.....	15
1.1 <i>Principais tendências contemporâneas da alfabetização</i>	16
1.1.1 <i>Alfabetização tradicional e métodos sintéticos/analíticos</i>	18
1.1.2 <i>Construtivismo e psicogênese da língua escrita.....</i>	27
1.1.3 <i>Alfabetização e letramento.....</i>	33
1.1.4 <i>Perspectivas sociointeracionistas.....</i>	42
1.2 <i>A alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural.....</i>	50
1.2.1 <i>Alfabetização como apropriação cultural</i>	50
1.2.2 <i>Linguagem, mediação e desenvolvimento humano</i>	57
CAPÍTULO 2 - O JOGO LÚDICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	65
CAPÍTULO 3 - PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	73
3.1 <i>Tipo de pesquisa</i>	74
3.2 <i>Contexto e local da pesquisa</i>	75
3.3 <i>Participantes da pesquisa</i>	77
3.4 <i>Descrição do projeto de ensino</i>	79
3.5 <i>Procedimentos de produção de dados</i>	80
3.6 <i>Diário de bordo</i>	81
3.7 <i>Procedimentos de análise dos dados</i>	83

CAPÍTULO 4 - A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO 89

4.1 A realidade como ponto de partida: o nível atual de desenvolvimento das crianças atendidas 91

4.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal como possibilidade real: o que o jogo possibilita e o que ainda não existe 98

4.3 A transformação como ato consciente: da possibilidade real à nova realidade 114

4.4 Tensões e limites: quando a possibilidade permanece formal 118

ENTRE O QUE É E O QUE PODE VIR A SER: SÍNTESES DO PERCURSO INVESTIGATIVO 127

REFERÊNCIAS.....133

SOBRE OS AUTORES 143



APRESENTAÇÃO

A alfabetização constitui um processo fundamental de apropriação da cultura escrita e de inserção consciente dos sujeitos nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, aprender a ler e a escrever não se reduz à aquisição de habilidades técnicas ou à memorização de códigos, mas envolve um processo de desenvolvimento humano constituído nas relações sociais, na atividade e nas mediações intencionalmente organizadas. É nessa compreensão que se situa a presente obra.

Entre o que é e o que pode vir a ser: jogos lúdicos, Zona de Desenvolvimento Proximal e alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita apresenta reflexões construídas a partir de uma investigação desenvolvida no âmbito do Projeto Alfaletando em Jogo, com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético, a publicação compreende o desenvolvimento como um processo histórico, social e contraditório, no qual as condições humanas se constituem mediante condições concretas de ensino, relações sociais e mediação.

Nesse percurso, os jogos lúdicos são analisados não como recursos destinados apenas a tornar as atividades mais atrativas, mas como instrumentos mediadores que, quando organizados com intencionalidade pedagógica, podem criar condições para a apropriação da leitura e da escrita, favorecer a participação das crianças e mobilizar novas formas de relação com a linguagem escrita.



Um dos aspectos mais relevantes e singulares da obra encontra-se na articulação das categorias dialéticas Realidade e Possibilidade ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa aproximação permite compreender que aquilo que a criança ainda não realiza de forma autônoma não deve ser interpretado simplesmente como ausência, incapacidade ou limite definitivo. Pode constituir uma possibilidade real de desenvolvimento, desde que sejam produzidas as condições objetivas e subjetivas necessárias para sua transformação. Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal possibilita analisar o espaço existente entre o desenvolvimento já consolidado e aquilo que pode vir a se constituir mediante colaboração e mediação pedagógica.

A obra evidencia, portanto, que a passagem da possibilidade à realidade não ocorre espontaneamente. Ela pressupõe intervenções planejadas, relações sociais, instrumentos culturais e práticas educativas capazes de impulsionar o desenvolvimento. Ao mesmo tempo, reconhece tensões, limites e situações em que determinadas possibilidades ainda não se concretizam, evitando uma compreensão linear ou mecanicista da aprendizagem.

Convidamos pesquisadores, professores e estudantes a pensar a alfabetização a partir do movimento entre aquilo que a criança é capaz de realizar no presente e aquilo que, por meio da mediação, pode vir a ser.

Excelente leitura!



INTRODUÇÃO

O uso de jogos lúdicos no processo de ensino e aprendizagem possibilita uma aprendizagem mais contextualizada para a criança. No processo de alfabetização, esses recursos constituem importantes elementos mediadores que, quando organizados pelo professor com intencionalidade pedagógica e de forma sistemática, podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para Kishimoto (1997), o jogo educativo assume grande relevância nos processos de ensino e aprendizagem, pois, quando utilizado com finalidade pedagógica, potencializa a construção do conhecimento e contribui para o desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos.

Esta obra apresenta os resultados de uma investigação fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, cujo foco está voltado para o uso de jogos lúdicos no processo de alfabetização, articulando as categorias Possibilidade e Realidade ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Com base nas contribuições de Vigotski (2007; 2009), Leontiev (1978), Soares (2023), Kishimoto (1997; 2002), Smolka (2012), Konstantinov (1974) e Afanasiev (1985), entendemos que a utilização de jogos lúdicos, quando articulada à Zona de Desenvolvimento Proximal, pode favorecer a transformação das potencialidades das crianças em aprendizagem efetiva, possibilitando que aquilo que inicialmente se apresenta como possibilidade se concretize em realidade.

Nessa direção, esta investigação foi orientada pelas seguintes questões: qual é a realidade inicial das crianças no processo de alfabetização, considerando suas dificuldades de



leitura e escrita? Como os jogos lúdicos, mediados pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, criam possibilidades reais de aprendizagem? Quais transformações, tensões e limites se manifestam no processo de alfabetização das crianças durante o desenvolvimento do projeto Alfaletando em Jogo?

A partir dos questionamentos que nortearam esta investigação, definimos como objeto de estudo os jogos lúdicos, mediados pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, e suas contribuições para transformar possibilidades de aprendizagem em novas realidades no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com dificuldades de leitura e escrita, em um projeto de ensino.

Os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural definem que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas é constituído nas relações sociais historicamente produzidas. Conforme Vigotski (2000, p. 15), “o desenvolvimento psíquico não ocorre isoladamente, mas é um processo de mediação cultural e social”. Assim, destacamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que sua compreensão pelo professor alfabetizador possibilita identificar as potencialidades das crianças e criar condições para que estas se concretizem em aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 2009).

Com o intuito de orientar o percurso investigativo, definimos como objetivo geral: analisar como os jogos lúdicos, mediados pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, contribuem para transformar possibilidades de aprendizagem em novas realidades no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura e escrita. Os objetivos específicos estão organizados da seguinte forma: a) identificar a realidade inicial das crianças no processo de alfabetização, considerando suas dificuldades de leitura e escrita; b) compreender como os jogos lúdicos, mediados pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, criam possibilidades reais de aprendizagem; c) analisar as



transformações, tensões e limites presentes no processo de alfabetização das crianças durante o desenvolvimento das atividades do Projeto Alfaletando em Jogo.

A presente obra se realiza pela necessidade de compreender e enfrentar as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aquelas que, mesmo inseridas em etapas mais avançadas da escolarização, ainda não consolidaram o processo de alfabetização. Essa realidade, intensificada pelas desigualdades sociais e pelos impactos da pandemia da Covid-19, evidencia a importância de desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem a mera repetição de conteúdos e promovam condições efetivas para a aprendizagem. Nesse contexto, os jogos lúdicos constituem-se como importantes instrumentos mediadores, capazes de favorecer a participação ativa das crianças, despertar o interesse pelas atividades e criar situações de aprendizagem significativas quando articulados à mediação pedagógica.

Do ponto de vista científico, a publicação busca contribuir para os estudos sobre alfabetização ao analisar os jogos lúdicos à luz da Psicologia Histórico-Cultural, articulando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal às categorias de realidade e possibilidade do materialismo histórico dialético. Essa aproximação teórica permite compreender o desenvolvimento infantil como um processo histórico, social e contraditório, no qual as potencialidades de aprendizagem não são determinadas apenas pelas capacidades já consolidadas, mas pelas possibilidades que podem se concretizar mediante mediações pedagógicas intencionais. Desse modo, as discussões pretendem oferecer contribuições tanto para a produção do conhecimento na área da educação quanto para a organização de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita.





CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

A alfabetização constitui um processo complexo, histórico, social e cultural, que não se reduz à aquisição mecânica da leitura e da escrita, mas envolve diferentes concepções de linguagem, aprendizagem, desenvolvimento humano e organização do trabalho pedagógico. Neste capítulo, são discutidas as principais concepções e tendências contemporâneas da alfabetização, abordando-se os métodos tradicionais sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos, as contribuições do construtivismo e da psicogênese da língua escrita, a articulação entre alfabetização e letramento e as perspectivas sociointeracionistas. Em seguida, aprofundamos a compreensão da alfabetização à luz da Psicologia Histórico Cultural, destacando-a como processo de apropriação cultural mediado pela linguagem, pelas relações sociais e pela ação pedagógica intencional. Essas discussões possibilitam compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita requer práticas sistemáticas, significativas e comprometidas com as necessidades concretas das crianças, oferecendo fundamentos teóricos para a análise dos jogos lúdicos como instrumentos mediadores no processo de alfabetização.



1.1 Principais tendências contemporâneas da alfabetização

A alfabetização tem sido objeto de intensos debates teóricos ao longo dos anos, dando origem a diferentes concepções elaboradas por pesquisadores que buscam compreender como os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita. A diversidade dessas perspectivas está relacionada à complexidade do próprio processo de alfabetização, que ultrapassa a simples aprendizagem de códigos linguísticos e envolve aspectos cognitivos, sociais, culturais e históricos.

As diferentes abordagens contemporâneas expressam distintas formas de compreender a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de organizar o trabalho pedagógico voltado para esse processo. Cada perspectiva apresenta pressupostos teóricos e metodológicos próprios, fundamentando concepções específicas acerca da alfabetização e dos caminhos mais adequados para promovê-la. Além de buscar explicar os mecanismos envolvidos na apropriação da linguagem escrita, essas abordagens também procuram superar limites e lacunas identificados em formulações teóricas anteriores, contribuindo para o avanço das discussões e práticas educacionais na área.

Outro fator associado ao surgimento dessas diferentes concepções refere-se à busca por métodos de ensino considerados mais eficazes para a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente diante dos elevados índices de analfabetismo. Nesse contexto, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental constantemente se questionam sobre quais são as estratégias pedagógicas mais adequadas para desenvolver o processo de alfabetização.

Conforme destaca Mortatti (2009), a história da alfabetização no Brasil constitui um campo complexo, marcado por continuidades, rupturas e disputas teóricas em torno dos métodos e dos sentidos atribuídos à alfabetização. Para a autora, essas disputas configuram a chamada “querela dos métodos”,



evidenciada pela alternância entre propostas consideradas novas e antigas. Com base nesse processo histórico, a autora organiza a história da alfabetização brasileira em quatro momentos principais:

Esses momentos e suas principais características são, muito resumidamente: 1º momento (1876 a 1890) — disputa entre defensores do então ‘novo’ método da palavrção e os dos ‘antigos’ métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º momento (1890 a meados da década de 1920) — disputa entre defensores do então ‘novo’ método analítico e os dos ‘antigos’ métodos sintéticos; 3º momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) — disputas entre defensores dos ‘antigos’ métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então ‘novos’ testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos ‘novos’ métodos mistos; 4º momento (meados da década de 1980 a 1994) — disputas entre os defensores da então ‘nova’ perspectiva construtivista e os dos ‘antigos’ testes de maturidade e dos ‘antigos’ métodos de alfabetização (Mortatti, 2009 p. 6-7).

Além desses períodos históricos da alfabetização, o debate acerca dos métodos ampliou-se ainda mais quando o ensino da leitura e da escrita passou a constituir um objeto sistemático e organizado nas instituições escolares. Tal processo explica a constante busca dos professores por formas mais adequadas de desenvolver o trabalho pedagógico, bem como por estratégias de organização que possibilitem aos estudantes efetivamente se apropriarem da língua escrita. A esse respeito, Mortatti (2009, p. 4) destaca:

A partir especialmente das duas últimas décadas do século XIX, os esforços de instauração de uma nova ordem política e social no Brasil, que culminaram na instalação do regime republicano, foram acompanhados de esforços de organização de um sistema de instrução pública de acordo com os ideais do novo regime político. A escola se consolidou, então, como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, prometendo acesso de todos à cultura letrada, por meio do aprendizado da leitura e escrita. A alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, “definitivamente”, objeto de ensino



e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados.

Diante do exposto, observa-se que a alfabetização tem sido compreendida de diferentes maneiras ao longo da história, em consonância com as demandas sociais e educacionais de cada período. As distintas concepções formuladas refletem diferentes compreensões acerca da aprendizagem da leitura e da escrita e influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, é comum que professores se deparem com dúvidas sobre quais referenciais teóricos e metodológicos podem melhor orientar sua prática no processo de alfabetização.

Frente a essas considerações, o objetivo desta seção consiste em apresentar e analisar as principais tendências contemporâneas da alfabetização e suas repercussões pedagógicas. Para tanto, serão discutidas algumas das abordagens mais presentes nesse campo, entre elas a alfabetização tradicional, representada pelos métodos sintéticos, analíticos e sintético-analíticos; o construtivismo articulado à psicogênese da língua escrita; a alfabetização na perspectiva do letramento; e, por fim, as abordagens sociointeracionistas.

1.1.1 Alfabetização tradicional e métodos sintéticos/analíticos

Na perspectiva tradicional de alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita é compreendida como a aquisição gradual de habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, o foco recai exclusivamente sobre o domínio do código escrito, predominando métodos que enfatizam a codificação e a decodificação, bem como a relação entre grafemas e fonemas. De modo geral, trata-se de um ensino orientado para o domínio técnico da leitura e da escrita, organizado em sequências progressivas e sistematizadas.



Nessa proposta de alfabetização, os papéis são bem definidos: o professor é considerado o principal detentor do conhecimento, enquanto ao aluno é atribuído um papel passivo, restrito à memorização e à repetição, ou seja, à prática mecânica da escrita. Além disso, os materiais utilizados pelos professores são as cartilhas, amplamente empregadas como instrumentos de orientação pedagógica, oferecendo um conjunto de atividades previamente organizadas para conduzir o ensino da leitura e da escrita.

Estas, segundo Mendonça (2011, p. 29), surgiram devido à “necessidade de material para se ensinar crianças a ler e a escrever”. Em termos de organização, tais materiais são compostos por exercícios estruturados, como atividades de composição e decomposição silábica, associação entre letras e fonemas, além de pequenos textos elaborados com fins didáticos.

Embora as cartilhas tenham desempenhado um papel importante ao oferecer suporte material e metodológico aos professores, sua utilização também foi alvo de críticas. Isso porque, ao padronizarem as práticas pedagógicas por meio de atividades previamente definidas, tendem a reduzir o processo de alfabetização a um procedimento técnico e descontextualizado, retirando do professor sua autonomia pedagógica. Segundo as considerações acerca das cartilhas, Mendonça (2011, p. 33-34) afirma:

Dessa forma, estudando a alfabetização (uso de cartilhas), verificamos que tal processo se dá de forma inadequada, pois aborda apenas a codificação (escrita) e a decodificação (leitura/ decifração) de sinais, sem o embasamento subjacente da contribuição da linguística à formação do alfabetizador. Seu objetivo é o de fazer crianças memorizarem letras e sílabas, saberem decodificar, decifrar sinais (ler), e codificar esses sinais, transformando a fala em escrita, porém com prejuízo do significado e da produção textual espontânea.



No âmbito da alfabetização, essa centralidade metodológica contribuiu, em muitos casos, para a redução da aprendizagem a um processo técnico, em detrimento de uma compreensão mais ampla da linguagem como prática social. Historicamente, diferentes métodos da abordagem tradicional foram desenvolvidos e podem ser agrupados em três tipos principais: sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Conforme destaca Coutinho (2005, p. 48):

(...) convivemos durante várias décadas (e talvez ainda hoje no espaço de muitas escolas) com três tipos fundamentais de métodos: os sintéticos (que centravam a intervenção didática no ensino das partes menores para depois partir para as unidades maiores), os analíticos (que centravam o ensino na memorização de unidades maiores para depois chegar às unidades menores) e os analítico-sintéticos (que conduziam atividades de análise e síntese das unidades maiores e menores no mesmo período letivo). Embora houvesse divergência entre os três, ambos percebiam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética como uma questão mecânica, a aquisição de uma técnica para a realização do deciframento.

Começando pelos métodos sintéticos, estes caracterizam-se por iniciarem o ensino da leitura e da escrita a partir das unidades menores da língua, como letras, fonemas e sílabas, que são posteriormente combinadas para formar palavras, frases e textos. Partem das partes para o todo, seguindo uma lógica gradual e sequencial. Segundo Galvão e Leal (2005, p. 18):

Os métodos sintéticos são os métodos que prevêm o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que, através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos. Ou seja, parte-se das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para passar a analisar unidades maiores (palavras, frases, textos). Propostas de ensino baseadas nesses métodos partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais elementares e simples (em geral sem sentido), para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significativas. Ou seja, acredita-se que as coisas mais simples do ponto de vista lógico devem ser, também, mais simples do ponto de vista psicológico.



Os métodos sintéticos subdividem-se em três principais abordagens: o método alfabético, centrado no ensino das letras; o método fônico, que enfatiza a relação entre grafemas e fonemas; e o método silábico, que toma a sílaba como unidade de ensino. Em comum, tais abordagens priorizam o domínio das partes menores da língua, frequentemente de forma descontextualizada e baseada na memorização. Nas considerações de Frade (2007, p. 22), esses métodos compreendem: “o método alfabético que toma como unidade a letra; o método fônico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba”.

O primeiro método de marcha sintética é o método alfabético, que consiste, inicialmente, na aprendizagem das letras do alfabeto. Em seguida, realizam-se combinações entre letras para o estudo das sílabas, de modo que, posteriormente, o aluno avance para a formação de palavras. Trata-se de um ensino que progride das partes para o todo, marcado pela ênfase na memorização das letras do alfabeto e na decodificação do sistema de escrita, até que o aluno desenvolva a leitura de palavras e a construção de sentidos.

Outro método sintético é o método fônico, cuja unidade de análise são os aspectos sonoros da língua. Nesse caso, as atividades são desenvolvidas para que o aluno estabeleça relações entre grafemas e fonemas, envolvendo a articulação entre fala e escrita. Embora o estudo consciente dos sons seja relevante, sabe-se que, na linguagem escrita, nem sempre há correspondência direta entre letras e fonemas. Existem letras, por exemplo, que podem representar mais de um som. Isso se evidencia quando Frade (2005, p. 26) destaca que uma das desvantagens desse método consiste em:

Há variações dialetais na pronúncia das palavras e, mesmo assim, elas são escritas de forma estável. Por exemplo: a palavra *tomate*, escrita com o e e, é pronunciada como [tumatSi] (“tumatchi”) em algumas regiões do Brasil. Outro problema é que algumas letras podem representar diversos



fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra *s*, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (sapato, semente, sílaba, sorte, susto) ou entre vogais (casa, pose, música, pouso, usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / *s* / por ser representado pela letra *s* (sapeca), pela letra *c* (cenoura), pela letra *ç* (laço), pelo dígrafo *ss* (assar), pelo dígrafo *sc* (descer), pelo dígrafo *xc* (excelente). O princípio de relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos. Por isso temos a ortografia e diversas convenções para estabilizar essas diferenças de representação. Outro problema identificado é que a consoante não é pronunciável sem o apoio de uma vogal. É por isso que, ao se ensinar o fonema / *f* /, por exemplo, era preciso pronunciá-lo com o apoio de uma vogal, que ficava meio escondida na emissão sonora, para que pudesse se materializar o “som”: [fe] (“fê”).

Ainda no âmbito dos métodos de marcha sintética, destaca-se o método silábico, cuja unidade mínima de análise é a sílaba. Nesse caso, o ensino inicia-se pelas sílabas simples, avançando para as sílabas complexas e, posteriormente, para as famílias silábicas, até a formação de palavras e, gradualmente, de frases e pequenos textos. No entanto, quando os alunos chegam a esse nível, é comum que se deparem com construções desprovidas de sentido. Como destaca Frade (2005, p. 30), “na organização dos métodos silábicos é que os textos “fabricados” para treino das sílabas são artificiais, muitas vezes sem sentido e descolados de qualquer uso social”.

Embora o trabalho com as sílabas seja fundamental no processo de alfabetização, esse método pode reduzir o ensino da escrita à simples associação de famílias silábicas, limitando-se ao treino mecânico e pouco significativo. Nesse sentido, torna-se necessário que os alunos não apenas conheçam as sílabas, mas também as utilizem de forma contextualizada e significativa, apropriando-se da escrita como prática social, de modo que não sejam meros receptores de um conhecimento vazio, mas sujeitos ativos no processo de leitura e escrita.



Após essas considerações, podemos compreender que uma das limitações dos métodos sintéticos está na ênfase nas unidades menores da língua, o que pode adiar o contato da criança com textos significativos. Mesmo quando introduzidos, esses textos tendem a ser artificiais e pouco contextualizados. Assim, a aprendizagem ocorre de maneira linear e segmentada, o que pode comprometer a compreensão do sistema de escrita em sua totalidade, para além da dimensão técnica. Acerca dessa discussão, Galvão e Leal (2005, p. 20) ressaltam que:

As abordagens sintéticas parecem ignorar, definitivamente, o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição, o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não contribuir para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano.

Ainda nas abordagens tradicionais de alfabetização, outro método predominante é o método analítico. Diferentemente dos métodos sintéticos, essa abordagem prioriza a compreensão e a construção de sentidos, em vez da decodificação fragmentada. Nesse caso, o ensino parte das unidades maiores da língua em direção às menores, de modo que o contato inicial da criança ocorre com palavras, frases e textos, enfatizando o significado e o uso social da escrita antes de sua análise estrutural. Sobre o método analítico, Souza e Castro (2019, p. 168) destacam que:

Este método tem como principal objetivo fazer com que as crianças compreendam o sentido de um texto, levando-os à produção textual a partir de suas próprias ideias, incentivando a aquisição do hábito de ler. Os métodos analíticos dividem-se em Palavração, Sentenciação e Global ou Ideovisual.

Nas abordagens analíticas, também se destacam três grandes métodos. O primeiro é o método da palavração, no qual são apresentadas palavras significativas, geralmente extraídas de textos ou frases, com ênfase em sua forma gráfica. Nesse método, o trabalho inicia-se com a palavra em sua totalidade



e, posteriormente, avança para a análise de unidades menores, como as sílabas. Corroborando essa ideia, Barros et al. (2022, p. 16) afirmam:

No processo do método de palavração são apresentadas palavras significativas em agrupamentos, extraídas de textos ou de uma história. Os educandos aprendem através da visualização e a configuração gráfica, fazendo a relação das palavras com as imagens, assim elaborando uma análise dos elementos.

Embora o método da palavração apresente uma proposta relevante ao valorizar o significado e o sentido das palavras, a ênfase excessiva na sua forma gráfica pode tornar o processo de aprendizagem cansativo para o aluno, contribuindo para sua desmotivação. Além disso, é importante que o professor atente para a introdução gradual de novas palavras, evitando que o reconhecimento global se transforme em um obstáculo à aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro método analítico é o da sentencição, cuja unidade de análise são as sentenças. Nesse caso, os professores apresentam frases curtas, geralmente acompanhadas de imagens ou contextos que favorecem a compreensão. Após a leitura das frases em sua totalidade, procede-se à sua decomposição em unidades menores, como palavras e sílabas. Apesar de contemplar o trabalho com estruturas mais amplas da língua, esse método pode apresentar limitações quando há ênfase excessiva na leitura e na memorização de frases, em detrimento da exploração sistemática das unidades menores, fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Por fim, destaca-se o método global, que tem como foco o trabalho com textos e histórias. Inicialmente, apresenta-se um texto completo, privilegiando sua compreensão global, para que, posteriormente, sejam analisadas suas partes constitutivas, como frases, palavras, sílabas e letras. Embora essa abordagem valorize o sentido e o contexto, a análise ocorre de forma



gradual, o que pode resultar em menor atenção aos aspectos técnicos da escrita, importantes para o domínio do sistema alfabético. Nessa direção, Frade (2007, p. 27-28) destaca:

No método global de contos e historietas a marcha seguida, com algumas variações, parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas. Aqui, não estamos falando de um processo seqüencial e quase simultâneo entre as fases já descritas. Tomando como foco o sentido, o professor encaminhava o processo utilizando-se, por um período, de textos completos das várias lições seguidas. Somente após esse convívio maior com o texto é que viria uma forma de decomposição, mas com o cuidado de fragmentar o texto em parcelas maiores como primeiro a sentença e depois a palavra. Assim, se um livro constava de 10 lições, recomendava-se que só após a 4a lição, por exemplo, é que se fizesse a fragmentação em sentenças da primeira lição aprendida.

Além dos métodos sintéticos e analíticos, há ainda um terceiro grupo denominado método analítico-sintético, no qual o processo de aprendizagem ocorre de forma articulada e integrada. Essa abordagem se caracteriza pela articulação entre diferentes momentos da apropriação da leitura e da escrita, de modo que compreensão global e análise das unidades menores da língua são mobilizadas conjuntamente, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada do sistema de escrita. Conforme explicam Galvão e Leal (2005, p. 23-24), “os métodos analítico-sintéticos partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavras, frases, textos), para, logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas”. Sua organização prevê que o aluno inicie o estudo pelos aspectos globais da língua, como textos, frases e palavras, e, posteriormente, realize, na mesma atividade, a decomposição em unidades menores, como sílabas e letras.

Uma de suas vantagens, em comparação aos métodos anteriores, reside na articulação entre a dimensão global da linguagem e a análise de seus elementos constitutivos,



favorecendo o contato da criança com palavras, frases e textos. Dessa forma, o processo de alfabetização não se restringe à memorização de letras e sílabas isoladas, mas possibilita a compreensão dessas unidades a partir de contextos mais amplos.

Entretanto, apesar desse potencial, o método analítico-sintético pode demandar elevado esforço cognitivo por parte da criança, uma vez que analisar e sintetizar são processos complexos, que envolvem o reconhecimento de letras, a formação de sílabas e a compreensão das relações entre fonemas e grafemas. Esse nível de exigência torna-se ainda maior quando sua aplicação enfatiza a memorização dos diferentes aspectos do sistema de escrita. Nesses casos, quando não é adequadamente orientado, pode favorecer uma aprendizagem mecânica, pouco significativa e excessivamente complexa para o aluno.

De forma geral, compreende-se que os métodos sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos assumem um caráter predominantemente técnico, ao conceberem a escrita como um código e, conseqüentemente, reduzirem a alfabetização a uma aprendizagem fragmentada. Ainda que apresentem diferenças quanto à organização do ensino, tais abordagens compartilham limitações importantes, seja pela ênfase excessiva nas unidades menores da língua, seja pela centralidade nas unidades maiores sem a devida sistematização.

Além disso, observa-se que, em muitos casos, essas práticas se apoiam na memorização e na repetição, pois se baseiam apenas na técnica, o que pode comprometer a construção de sentidos e o uso significativo da linguagem. Para além da técnica, é necessário que o aluno aprenda a linguagem escrita para utilizá-la em suas práticas sociais com autonomia, algo que a simples memorização não garante. Embora tenham contribuído historicamente para a organização do ensino da leitura e da escrita, tornando-o mais sistemático, mostram-se insuficientes para dar conta da complexidade do processo de alfabetização.



Dessa forma, a discussão sobre os métodos de alfabetização evidencia não apenas diferentes formas de organizar o ensino, mas também distintas concepções de linguagem e aprendizagem. Como ressalta Frade (2007, p. 36), “a escolha por apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para todos que aprendem e que ensinam, nem será eficiente para todos os conteúdos que temos hoje na alfabetização”. A questão não reside na adoção de um método único, mas na reflexão crítica sobre seus limites e possibilidades.

Observa-se que tais abordagens tradicionais, embora ainda estejam presentes no contexto escolar, mostram-se insuficientes para apreender a complexidade do processo de alfabetização, que envolve múltiplos sujeitos, contextos e dimensões. Ainda que contribuam para a organização do ensino, não contemplam, de forma integrada, os diversos aspectos que constituem a aprendizagem da língua escrita.

Diante disso, emergem novas abordagens teóricas que passam a problematizar a centralidade dos métodos tradicionais, deslocando o foco para o sujeito que aprende e para os processos envolvidos na construção do conhecimento. Nesse movimento, ganham destaque a perspectiva construtivista e a psicogênese da língua escrita, que propõem outras formas de compreender a alfabetização, tema que será desenvolvido no tópico seguinte.

1.1.2 Construtivismo e psicogênese da língua escrita

No contexto dos intensos debates sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita, consolidaram-se nas práticas escolares os métodos sintéticos e analíticos, os quais, apesar de sua ampla difusão, apresentavam limites ao tratarem a alfabetização de forma pouco contextualizada e pouco significativa. Diante dessas limitações, ganha força uma nova perspectiva teórica que passa a questionar os fundamentos dos métodos tradicionais apresentados na seção anterior. Nesse movimento de crítica e ressignificação, destacam-se,



na década de 1980, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), sistematizados na obra *Psicogênese da Língua Escrita*. As autoras argumentam que, historicamente, a aprendizagem da leitura e da escrita esteve centrada exclusivamente em abordagens metodológicas tradicionais. A esse respeito, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) destacam:

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores.

Nesse contexto, emerge a perspectiva da *Psicogênese da Língua Escrita*, propondo uma nova forma de compreender a aprendizagem, na qual os alunos assumem papel central. Como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17), “nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende”. Diferentemente das abordagens anteriores, essa proposta não se organiza em torno de um método, mas busca entender como ocorre esse processo, identificando as hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita.

Essa proposta se fundamenta nos estudos do psicólogo Piaget, pois, como afirmam as autoras, “o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29). Nessa proposta, o foco deixa de ser os métodos e passa a se concentrar no sujeito em interação com o objeto de aprendizagem. Nessa direção, Silva (2019, p. 10) ressalta que:

(...) no início da década de 1980, foi introduzido no Brasil, o pensamento construtivista de alfabetização, fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita*. O Construtivismo não se constitui como um método, mas sim como uma desmetodização em que na verdade, propõe-se uma



nova forma de ver a alfabetização, como um mecanismo processual e construtivo com etapas sucessivas e hipotéticas.

Do ponto de vista pedagógico, no construtivismo, o sujeito é ativo no processo de aprendizagem, construindo o conhecimento por meio de processos mentais. A criança testa, erra, compreende e aprende em interação com o objeto do conhecimento. Essa abordagem considera que os métodos tradicionais não favoreciam essa participação ativa, como destaca Silva (2020, p. 11): “O construtivismo, por sua vez, propõe que a criança participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos”. Dessa forma, o foco da alfabetização, nessa nova perspectiva, desloca-se dos métodos para o processo de aprendizagem, valorizando a atuação do sujeito e sua relação com o conhecimento.

No construtivismo, o professor não se configura como alguém que apenas apresenta conteúdos, mas como aquele que promove condições para que o aluno interaja com o objeto de aprendizagem. Sob essa ótica, sua atuação caracteriza-se pela mediação do processo, orientando e favorecendo a construção do conhecimento. Dessa maneira, afasta-se de uma prática centrada na mera exposição de conteúdos e na memorização, priorizando a criação de situações que possibilitem ao aluno construir ativamente seu próprio saber.

A Psicogênese da Língua Escrita, fundamentada nos pressupostos do Construtivismo, trouxe uma nova abordagem de ensino e, rapidamente, foi incorporada às instituições escolares, sendo amplamente utilizada pelos educadores. Como apresenta Francioli (2012, p. 23):

Essa obra chegou ao Brasil em 1985 mudando radicalmente os rumos da alfabetização no país. Desde então, o campo da pesquisa sobre alfabetização foi dominado pela teoria construtivista que se consagrou entre os educadores brasileiros como a resolução revolucionária do problema do analfabetismo, pois deslocava o eixo do “como se



ensina” adotado pelos métodos então em vigor para o “como se aprende”, característica da concepção de aprendizagem sustentada pela teoria construtivista”.

A proposta da Psicogênese da Língua Escrita tem como objetivo investigar as concepções e conceitualizações das crianças sobre o processo de aquisição da língua escrita. Nessa perspectiva, busca-se compreender as hipóteses formuladas pelas crianças e sua interação com esse objeto de conhecimento. Tal proposta fundamenta-se na teoria psicogenética de Piaget e nas contribuições da psicolinguística contemporânea, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 35):

(...) nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita.

Um dos aspectos centrais para explicar a rápida inserção dessa abordagem no contexto escolar foi a identificação dos diferentes níveis de escrita apresentados pelas crianças. No ambiente escolar, essa identificação passou a ser utilizada como instrumento para reconhecer as concepções que os alunos já possuem sobre a escrita ao ingressar na escola, bem como para orientar a organização do processo de aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, ao se considerarem as hipóteses das crianças, já presentes como prática recorrente nas escolas, torna-se possível a elaboração de atividades mais sistematizadas e coerentes com seus níveis de compreensão.

Como resultado da pesquisa, as pesquisadoras da Psicogênese da Língua Escrita identificaram que as crianças percorrem diferentes níveis de escrita, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esses níveis não correspondem a etapas rígidas ou fixas, mas a construções progressivas que revelam as hipóteses elaboradas pelas crianças acerca do funcionamento do sistema de escrita. Silva (2020, p. 14-15) caracteriza esses níveis da seguinte maneira:



No nível pré-silábico, a criança começa perceber que a escrita representa aquilo que é falado. Ela tenta se aventurar pela escrita e por meio da reprodução de rabiscos e desenhos. Ainda não consegue relacionar as letras, com os sons da língua falada. Já no nível silábico a criança começa a perceber a correspondência entre as letras daquilo que é falado. Interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma, cada sílaba representa uma letra. No silábico-alfabético a criança começa a compreender que as sílabas possuem mais que uma letra (fará a transição de ora utilizar uma letra para cada sílaba, ora reconhecer os demais fonemas das palavras e passar a empregá-los). Mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; no nível alfabético a criança já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra, caracterizando a escrita convencional. Domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

Apesar das contribuições em relação às abordagens anteriores, a proposta da Psicogênese da Língua Escrita foi alvo de interpretações equivocadas por parte de alguns educadores, as quais, em certa medida, impactaram o processo de alfabetização. Dentre essas interpretações, destaca-se a ideia de que não seria necessário ensinar. Esse equívoco é apontado por Mendonça e Mendonça (2011, p. 49): “não é necessário ensinar, a criança aprende sozinha: um outro equívoco divulgado à época era o de que o professor não precisava ensinar, porque a criança aprendia sozinha”.

Compreende-se que tal interpretação decorre da ênfase atribuída à atividade do sujeito no processo de aprendizagem e ao papel facilitador do professor. Todavia, essa perspectiva foi, em certa medida, equivocadamente apropriada, resultando na compreensão de que a intervenção docente seria dispensável e de que o simples contato com o objeto de conhecimento seria suficiente para a aprendizagem da escrita.

Apesar de representar avanços em relação aos métodos tradicionais, a proposta da Psicogênese da Língua Escrita, por estar fundamentada principalmente no construtivismo, também apresenta limitações. Com base em Fracioli (2012, p. 33-34), “a alfabetização nos moldes construtivistas produz uma relação limitada com a língua escrita em consequência da



primazia atribuída às interações espontâneas entre a criança e a língua escrita”. Nesse ponto, observa-se que essa proposta centra a aprendizagem no contato ativo da criança com a escrita, o que, em certa medida, reforça a ênfase nessas interações espontâneas e pode secundarizar o papel do professor a um mero facilitador.

Na alfabetização, o professor não deve assumir apenas a função de acompanhar o processo, mas também a de organizá-lo de forma intencional, em consonância com o papel da escola de possibilitar o acesso ao saber sistematizado. Como aponta Saviani (2011, p. 66), a escola “tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”. Reduzir o professor à condição de mero facilitador pode desconsiderar sua função como organizador do ensino, essencial à efetividade da aprendizagem na alfabetização, mesmo reconhecendo o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Neste tópico, apresentamos algumas considerações acerca da proposta construtivista, especialmente a abordagem da Psicogênese da Língua Escrita. Identificamos como ponto diferencial em relação às propostas anteriores de alfabetização a ênfase no sujeito que aprende, aspecto pouco considerado nas abordagens tradicionais, que focavam prioritariamente em métodos. A contribuição dessa perspectiva reside na apresentação das diferentes hipóteses que as crianças desenvolvem na interação com o objeto de conhecimento, neste caso, a escrita.

Entretanto, essa proposta foi muitas vezes mal compreendida e incorporada nas escolas, justamente porque alguns educadores passaram a acreditar que não seria mais necessário o uso de metodologias de ensino nem de um ensino sistemático da alfabetização. No entanto, considerando que a aprendizagem constitui um processo complexo, envolvendo



diferentes sujeitos e conhecimentos, verificamos que não são apenas essas hipóteses que tornam o processo significativo, mas a articulação com diversos outros aspectos do ensino.

É nesse contexto de perda da especificidade da alfabetização, em abordagens sem métodos e centradas apenas na interação do sujeito com o objeto, que surge a necessidade de uma nova proposta, a alfabetização articulada ao processo de letramento, a qual requer um ensino sistemático, considerando suas especificidades. Essa perspectiva estabelece a base para a discussão subsequente sobre a articulação entre alfabetização e letramento.

1.1.3 Alfabetização e letramento

Após a discussão das tendências anteriores, como as propostas tradicionais, o Construtivismo e as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, evidencia-se que, apesar dos avanços importantes, essas abordagens ainda apresentam limitações, não contemplando plenamente a dimensão social da leitura e da escrita nem a complexidade desse processo. É nesse cenário que emerge a perspectiva da alfabetização articulada ao letramento. Nessa nova abordagem, o ensino da leitura e da escrita vai além da aquisição do sistema alfabético, passando a incorporar os usos sociais da língua escrita.

A alfabetização é compreendida como um processo complexo, sobretudo por ser objeto de diferentes concepções teóricas e abordagens oriundas de diversas áreas do conhecimento. Na perspectiva da alfabetização articulada ao letramento, destaca-se como principal referência a educadora Magda Soares, que compreende a alfabetização para além da simples aquisição da leitura e da escrita, enfatizando também sua dimensão social. Em sua visão, Soares (2023, p. 27) define o processo de alfabetização como a aquisição da tecnologia da



escrita, destacando, no entanto, que esse processo vai além, ao envolver um conjunto de habilidades necessárias à sua efetivação, conforme exposto a seguir:

Processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos habilidades necessárias para a prática da leitura da escrita: domínio do sistema de representação que é escrito alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...), aquisição de modo de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada do suportes em que se escreve e nos quais se lê- livro, revista, jornal, papel etc.

Observamos que a alfabetização refere-se à aprendizagem de um sistema que envolve diferentes habilidades, exigindo um ensino sistemático e organizado, que considere tanto sua dimensão social quanto as especificidades das relações entre leitura e escrita. Destaca-se que, embora algumas crianças tenham acesso à escrita em seu meio social, para outras esse contato ocorre principalmente no ambiente escolar. Diante dessa compreensão, a escola constitui-se como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, possibilitando a alfabetização de forma sistemática e contribuindo para o desenvolvimento dessas habilidades. Como destacam Bastos e Shimazaki (2021, p. 2):

A escola é um ambiente social privilegiado para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente na alfabetização, pois, nela, o educando aprende e se desenvolve, uma vez que é o local onde se planeja e se intervém para que as pessoas se apropriem do conhecimento científico.

Além disso, esse processo é fundamental por favorecer o acesso aos conhecimentos escolares e a construção da autonomia dos sujeitos, ao ampliar suas capacidades de comunicação e inserção na cultura escrita. Sob tal compreensão, a escola se configura como o principal espaço de apropriação sistemática e intencional do sistema de escrita alfabética.



Soares (2023) evidencia que a alfabetização é um processo complexo, justamente por envolver uma multiplicidade de áreas do conhecimento, o que pode resultar em uma visão fragmentada quando não é estudada e compreendida em sua totalidade. Essa complexidade pode ser entendida a partir dos distintos campos de estudo implicados no ensino da leitura e da escrita, configurando-a como uma área de caráter interdisciplinar. Tal característica evidencia as diferentes facetas da alfabetização, como a psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística e a linguística, além dos condicionantes sociais, econômicos e políticos que influenciam esse processo. Como consequência, cada abordagem enfatiza determinados aspectos do fenômeno, sem, contudo, contemplá-lo em sua integralidade. A esse respeito, Soares (2023, p. 28) destaca que a formação do alfabetizador possui grande especificidade:

(...) exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, o que leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

No que se refere às diferentes áreas do conhecimento, aos condicionantes sociais e às habilidades envolvidas, observa-se que a alfabetização não se restringe apenas à aprendizagem da leitura e da escrita nem às relações entre grafemas e fonemas. Trata-se de um processo complexo e interdisciplinar, que abrange distintos campos de estudo. Diante disso, é necessário compreender o sujeito em sua totalidade, considerando aspectos sociais, cognitivos, emocionais e específicos da linguagem escrita.

No que diz respeito aos condicionantes sociais, Soares (2023) afirma que a apropriação da linguagem escrita não ocorre de forma neutra, sendo atravessada por desigualdades



de acesso a materiais e práticas de leitura. Fatores como o acesso a bens culturais e às oportunidades de contato com a escrita influenciam diretamente esse processo. No contexto escolar, convivem sujeitos com diferentes experiências e níveis de acesso ao conhecimento. Enquanto algumas crianças já tiveram contato com a cultura escrita antes da escolarização, outras passam a vivenciá-la principalmente na escola. Torna-se, portanto, fundamental considerar as condições em que esse conhecimento é oferecido, uma vez que elas produzem diferentes demandas e modos de aprendizagem.

A partir do conceito de alfabetização aqui apresentado, com sua abrangência de habilidades e aspectos, na perspectiva da alfabetização articulada ao letramento, compreende-se que a alfabetização não se limita à codificação e decodificação de letras e fonemas. Nesse contexto, emerge o conceito de letramento como uma ampliação do entendimento tradicional de alfabetização, voltada à incorporação das práticas sociais de leitura e escrita. Como destaca Soares (2023, p. 31), “é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos do processo de alfabetização”. Com base nessa compreensão, o letramento pode ser entendido como,

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou Informar-se, para Interagir com outros, para Imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o Interlocutor (Soares, 2023, p. 27).



A partir dessa análise, compreende-se que, para que a aprendizagem da leitura e da escrita se torne significativa, ela não deve se restringir a atividades de caráter técnico, como a aprendizagem mecânica das correspondências entre grafemas e fonemas, comuns em propostas anteriores, nem à aquisição de uma leitura meramente mecânica. Nesse sentido, a leitura e a escrita passam a ser compreendidas como práticas sociais, vinculadas ao uso efetivo desses conhecimentos em diferentes situações sociais. Sobre o letramento, De Barros e Silva (2019, p. 194) destacam: “Letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita, onde o indivíduo ou grupo desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade”. Desse modo, trata-se da aprendizagem da tecnologia da escrita articulada à sua função social, o que possibilita uma compreensão mais ampla.

Embora, nessa proposta, a alfabetização seja articulada ao letramento, é necessário reconhecer que ambos possuem especificidades e não podem ser confundidos como um mesmo processo, uma vez que apresentam objetos de ensino distintos. Soares (2011, p. 199) evidencia que:

(...) é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.



Diferentemente das propostas anteriores, nas quais a criança primeiro aprendia a codificar e decodificar para, somente depois, atribuir sentido à leitura, ou ainda daquelas em que, mesmo havendo atividades de leitura, não havia preocupação com sua dimensão social, esta abordagem propõe a integração entre esses processos. O ensino ocorre de forma simultânea, articulando a aprendizagem da escrita à leitura e aos seus usos sociais, reconhecendo suas especificidades.

Com base nessa abordagem, surge a proposta denominada Alfalettar, que tem como objetivo trabalhar um conjunto de habilidades fundamentais dos processos de leitura e escrita, contando com a contribuição de diferentes áreas do conhecimento. Sobre essa proposta, Soares (2023, p. 285) enfatiza que,

o que se propõe neste livro não é “um método”, mas uma ação pedagógica bem estruturada, fundamentada em uma concepção de aprendizagem língua escrita que articula contribuições de várias ciências - da Psicogênese da escrita, da Psicologia do Desenvolvimento cognitivo e linguístico, da Psicologia cognitiva, das ciências da linguagem, sobretudo a Psicolinguística, a Fonologia e a Linguística Textual, dos estudos sobre as culturas do escrito. Todas essas ciências contribuem para a compreensão dos processos de alfabetização e *de* letramento, e, com apoio em seus resultados e reflexões, é que procuramos orientar, pedagogicamente, cm sua inteireza, aprendizagem das crianças que, ao se alfabetizar e letrar, apropriam-se de muitas e diferentes competências - não um “método”, mas um ensino com método, que denominamos como o processo de Alfalettar.

A proposta do Alfalettar foi desenvolvida ao longo de 12 anos na rede pública do município de Lagoa Santa, em Minas Gerais. Esse projeto teve como um de seus principais objetivos articular a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ou seja, a alfabetização, ao processo de letramento, no qual se enfatizam os usos sociais da leitura e da escrita. Um dos pontos fundamentais dessa proposta é a centralidade do texto como eixo organizador da aprendizagem, sendo ele o elemento que possibilita a articulação entre alfabetização e letramento. Dessa



forma, a leitura integra todo esse processo, contribuindo para a construção de sentidos e para o desenvolvimento das práticas sociais de linguagem.

Diferentemente de propostas anteriores, principalmente dos métodos tradicionais de ensino, essa proposta não considera que a criança deve primeiro aprender a codificar e decodificar as relações entre grafemas e fonemas para só depois ter contato com a leitura. Pelo contrário, essa ação pedagógica articula o trabalho com textos ao mesmo tempo em que enfatiza as noções sobre o sistema de escrita alfabética. Além das contribuições dessas ciências, Soares (2023, p. 289) destaca que:

Essa totalidade, constituída de tantas facetas, se materializa em um conjunto de procedimentos articulados que, por sua diversidade e especificidade, constituem o que denominamos **Alfaletrar** e que permite a/o alfabetizadora/or trabalhar **com método**, capaz de atuar de forma integrada: ao mesmo tempo que a criança vai aprendendo o sistema de representação fonema-grafema, vai também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pela/o professora/or, aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para a/o professora/or, que atua como escriba, logo escritos por ela mesma. Em outras as palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler, a compreender e interpretar textos reais que lhe foram lidos ou que leu autonomamente, e aprende a escrever produzindo palavras e textos reais; não palavras descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes situações de letramento, conhecendo vários gêneros textuais e vários suportes de escrita. (Grifos do autor).

Nessa nova abordagem, o foco está em compreender como a criança aprende para, a partir disso, definir metas e habilidades que orientem o ensino. Nessa ação pedagógica, são realizados diagnósticos periódicos da aprendizagem dos alunos, analisando suas concepções de escrita e leitura. Além disso, ocorrem reuniões com os professores alfabetizadores para acompanhar esse processo, discutir propostas e reorganizar atividades, quando necessário. Soares (2023, p. 115) destaca

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS



que esse ensino pode parecer linear entre as crianças, à primeira vista, mas afirma que “há diferenças entre elas no ritmo do desenvolvimento e na facilidade ou dificuldade de aprendizagem”.

Na prática, o Alfalettrar desenvolve atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, mediadas por diferentes tipos textuais. Também se enfatiza o uso de jogos, brincadeiras, parlendas, rimas, aliteraões e perguntas de compreensão e interpretação, nas quais o professor atua como mediador, estimulando a reflexão das crianças. Portanto, essa proposta é organizada a partir do nível de escrita em que a criança se encontra, de modo que são propostas atividades em grupos com níveis próximos, favorecendo interações mediadas conforme os níveis de conceitualização da escrita.

Nesse processo, também se considera a consciência fonológica e seus subníveis, enfatizando a relação entre grafemas e fonemas. Para isso, realizam-se diagnósticos periódicos, identificando os avanços que os alunos já alcançam, com ou sem ajuda, o que orienta o planejamento de metas, atividades e sequências didáticas. Além disso, os professores se reúnem para acompanhar o desenvolvimento das turmas, avaliar as práticas e propor melhorias. Por fim, todas essas ações buscam garantir a aprendizagem do sistema de escrita articulada ao letramento, tendo o texto como eixo central, de modo que a leitura esteja presente em todo o percurso.

O Projeto Alfalettrar constitui-se não apenas como uma proposta que promove uma aprendizagem significativa para os alunos, a partir da articulação entre alfabetização e letramento, mas também como uma iniciativa fundamental para a formação continuada das professoras participantes. Os encontros semanais entre as docentes contribuem de forma significativa para esse processo formativo, considerando os desafios ainda presentes na formação do professor alfabetizador. O projeto não se configura como uma formação isolada, mas como um espaço coletivo de construção de saberes, no qual as professoras articulam



objetivos, compartilham experiências e refletem sobre suas práticas pedagógicas. A esse respeito, Cassiano e Araújo (2018, p. 839) exemplificam como esse projeto foi organizado,

A estrutura do Projeto Alfalettrar é formada por uma coordenadora geral, Magda Soares, uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação e uma professora representante de cada escola municipal da rede, totalizando, atualmente, um grupo de 27 pessoas². A coordenadora da Secretaria faz a ponte entre o Núcleo de Alfabetização e Letramento e a Secretaria de Educação, organizando a logística para o funcionamento do Projeto. As professoras representantes das escolas no Núcleo são o elo entre as escolas municipais e o Projeto Alfalettrar. Indicadas por seus pares, estas profissionais não assumem turma de alunos. Elas têm como função acompanhar, auxiliar, orientar e ouvir as professoras em suas dúvidas, demandas e sugestões, de forma contínua. São responsáveis por levar às colegas mensalmente as discussões e estudos desenvolvidos nos seminários.

Nas considerações de Cassiano e Araújo (2018), ao abordarem a organização do projeto Alfalettrar, destacam que sua estrutura se deu a partir de encontros formativos com as professoras, em uma proposta de caráter formativo e interacional. Nessa organização, foram articuladas metas de ensino de Língua Portuguesa da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, com a elaboração de propostas que foram sendo ajustadas ao longo do processo, de acordo com o desenvolvimento dos alunos e dos professores. Os autores ressaltam que essas metas têm como finalidade auxiliar os docentes na avaliação do que deu certo e do que precisa ser modificado, de modo que cada um possa compreender seus objetivos e avançar no processo, garantindo a progressão da aprendizagem e a sistematização curricular.

Outro aspecto do projeto Alfalettrar refere-se à utilização de atividades lúdicas como estratégia fundamental no processo de ensino e aprendizagem. No plano teórico-metodológico, a proposta evidencia a articulação entre teoria e prática,



consolidando-se como uma experiência significativa no campo da alfabetização. Em relação a esse aspecto, Cassiano e Araújo (2018, p. 842) destacam as propostas lúdicas utilizadas,

Os jogos de linguagem, brincadeiras cantadas, trabalho com parlendas, quadrinhas, trava-línguas e poemas são constantemente utilizados para facilitar aos alunos a construção da consciência fonológica e o conhecimento das letras. Quanto mais a criança puder brincar com os sons das palavras, principalmente com as rimas, articulando-as com situações de leitura e de escrita, mais facilmente compreenderá que as letras representam os sons e, dessa forma, poderá avançar de uma hipótese a outra sobre o sistema de escrita alfabético.

Essa abordagem, inserida no campo da alfabetização, diferencia-se das anteriores ao articular a aprendizagem da língua escrita ao letramento, enfatizando seu uso social e a integração de diferentes áreas do conhecimento. A partir dessa compreensão, não se trata apenas de aprender a ler e a escrever, mas de mobilizar essas habilidades nas diversas práticas e contextos sociais de uso da linguagem. Outro aspecto relevante dessa abordagem é a valorização da formação continuada, envolvendo todos os membros da escola no processo educativo.

Na próxima seção, será apresentada outra proposta de alfabetização, as propostas sociointeracionistas, que se assemelham à proposta de alfabetização articulada ao letramento por enfatizarem a importância das mediações. No entanto, diferentemente dessa proposta, elas dão maior ênfase ao trabalho com os textos em uma perspectiva dialógica, destacando duas vertentes: a alfabetização na perspectiva discursiva e a pedagogia histórico-cultural.

1.1.4 Perspectivas sociointeracionistas

Dando continuidade às perspectivas acerca do processo de alfabetização, destacam-se as abordagens sociointeracionistas, fundamentadas na perspectiva histórico-cultural. Essas perspectivas explicam que o processo de aprendizagem ocorre por meio das interações entre os indivíduos, sendo a linguagem



o principal elemento mediador das relações sociais. Para que os sujeitos se apropriem da cultura historicamente produzida pela humanidade, faz-se necessária a mediação de outros sujeitos já inseridos e apropriados desse universo cultural. Assim, o processo de alfabetização se efetiva a partir da interação dialógica com pares mais experientes.

Essa perspectiva destaca o papel constitutivo das relações sociais no desenvolvimento humano, compreendido como resultado de um processo histórico e cultural. Embora o indivíduo, ao nascer, apresente condições biológicas para se desenvolver e aprender, sua constituição ocorre nas interações sociais mediadas pela cultura e pela linguagem.

Sobre essa abordagem, Pino (2005) destaca que, no desenvolvimento cultural humano, ocorrem dois nascimentos: o biológico e o cultural. Contudo, é no nascimento cultural que o ser humano, a partir de condições objetivas, tem acesso aos conhecimentos adquiridos historicamente e ingressa no mundo por meio do outro, o que implica sua inserção nos meios culturais e nas práticas sociais.

Além disso, reforçando a contribuição do outro na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e no desenvolvimento humano, Leontiev (1978, p. 266) destaca que é por meio da comunicação com o outro que a criança se desenvolve enquanto ser humano,

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermédio a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas aí são postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o



ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles.

Um dos principais representantes da perspectiva sociointeracionista, também denominada histórico-cultural, é Vygotsky (2007), que sustenta que o desenvolvimento humano ocorre, sobretudo, de forma mediada pelo outro, por meio da linguagem e da cultura. Ao abordar a pré-história da linguagem escrita, o autor esclarece que a psicologia tradicionalmente a concebia apenas como uma habilidade mecânica, enfatizando exclusivamente o desenvolvimento de competências técnicas. Em contraposição a essa concepção, Vygotsky (2007, p. 126) compreende a linguagem escrita como um sistema simbólico de segunda ordem e um processo complexo e social, cuja apropriação não pode ocorrer de maneira puramente mecânica.

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexa de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

Diante do exposto, compreende-se que, nessa perspectiva, a aprendizagem da língua escrita não ocorre de forma isolada ou meramente mecânica, mas se constitui nas interações sociais mediadas por sujeitos mais experientes. Por meio dessas relações, a criança se apropria progressivamente de conhecimentos e práticas culturais historicamente construídos, fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita.



Ao tratar da alfabetização sob a perspectiva sociointeracionista, destacam-se duas abordagens que consideram fundamental a mediação do outro no processo de aprendizagem da língua escrita: a alfabetização como processo discursivo e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Inicialmente, destacamos a proposta discursiva, tendo como referência, na perspectiva histórico-cultural, Smolka, cujos estudos compreendem a alfabetização como uma prática discursiva. Segundo Smolka (2012), o processo de alfabetização deve ser entendido como uma relação discursiva, na qual a aprendizagem da linguagem escrita precisa ser permeada de sentido. Para a autora, alfabetizar vai além do ensino do código escrito e da aquisição mecânica de habilidades, pois envolve a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, bem como em situações de interação, diálogo e produção de sentidos, nas quais diferentes formas de linguagem são mobilizadas. A autora enfatiza, ainda, que a criança precisa compreender as razões para ler e escrever, reconhecendo a função social da linguagem escrita. Corroborando essa compreensão, Lima e Santos (2025, p. 2) destacam:

Essa perspectiva adota os enunciados como objeto de estudo, considerando-os como dialógicos, como carregados de significados que se expressam a partir da interação do sujeito com as diversas situações discursivas vivenciadas por ele. Essa interação com os diferentes enunciados permite o contato com novas formas de compreender, de dialogar com a realidade. Com isso e por isso, seu mundo se transforma, uma vez que a realidade passa a ser vista com um novo olhar: com o olhar de quem se modificou no decorrer desse processo.

Ao analisar o ambiente escolar, Smolka (2012) identifica que o ensino ainda ocorre, muitas vezes, de forma descontextualizada e sem sentido, reduzindo a aprendizagem a um processo meramente técnico. Dessa forma, esse tipo de ensino pode contribuir para a evasão escolar e para a realização das atividades



de modo mecânico, sem compreensão do que se realiza. Sobre esse processo de aprendizagem, Smolka (2012, p. 59-60) faz suas considerações:

Desse modo, a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e momentos das interações, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

As postulações acerca da alfabetização discursiva aproximam-se das contribuições de Vygotsky (2007, p. 144), quando este afirma que: “(...) é que a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. Assim, a apropriação da linguagem escrita precisa ter relevância social, envolvendo a construção de significados e sentidos nas interações dialógicas que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Dentro dessa proposta, as práticas de ensino devem valorizar as interações dialógicas entre os pares, reconhecendo-as como fundamentais para o processo de aprendizagem. O professor precisa estar atento às situações reais do contexto escolar, a fim de identificar possibilidades para que esse ensino discursivo ocorra e, a partir das vivências das crianças e do seu entorno social, propor ações pedagógicas sistematizadas, porém carregadas de significado.

Smolka (2012) enfatiza que, na sala de aula, a escrita deve aparecer em situações reais de uso, evidenciando o papel essencial dos textos na aprendizagem da leitura e da escrita, a partir das experiências concretas dos sujeitos. No que se refere aos textos, na perspectiva discursiva, Goulart (2019, p. 71) enfatiza,



A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende as relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolve também seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados.

Com isso, observamos que a alfabetização na perspectiva discursiva possibilita um ensino contextualizado e significativo, diferentemente das abordagens tradicionais que enfatizam apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, muitas vezes sem sentido para o aluno.

Outra abordagem presente nas perspectivas sociointeracionistas é a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, que também explica que a socialização entre os indivíduos constitui aspecto central para a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Defende uma educação pautada no acesso aos conhecimentos sistematizados oferecidos pela escola, especialmente os conhecimentos científicos, que possibilitam uma formação crítica no desenvolvimento do psiquismo humano, orientada para a emancipação humana. Com relação às relações sociais, Saviani (2025, p. 132) traz uma importante contribuição sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, ao afirmar que,

Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isso significa que ele só se constitui como ser humano por meio das relações que estabelece com os outros seres humanos; só pode se tornar humano se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convive. Tal fato explica que o indivíduo da espécie humana não nasce humanizado, ele se torna humano, se forma humano. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado.



Essa perspectiva enfatiza que a educação não se limita à socialização de conhecimentos, mas deve se orientar para a transformação social e para a emancipação crítica dos sujeitos. Assim, é fundamental que o ensino e a atuação docente considerem os conhecimentos prévios dos alunos, compreendendo-os para além das aparências e reconhecendo sua realidade social concreta. Torna-se necessário identificar quais estudantes tiveram ou não acesso ao conhecimento sistematizado no momento adequado e, a partir disso, garantir uma educação significativa, que possibilite o acesso aos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Sobre o papel da escola na socialização do conhecimento, Dangiό (2017, p. 87) afirma:

Assim, a função da escola, para a pedagogia histórico-crítica, perpassa a produção e a transmissão⁷¹ dos conhecimentos necessários à transformação da realidade humana. A referida transmissão, por sua vez, confere aos indivíduos a possibilidade de se tornarem pertencentes ao gênero humano, e não apenas representantes da espécie humana.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o processo de alfabetização assume papel central, pois possibilita aos sujeitos o acesso aos demais conhecimentos socialmente produzidos, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica. A alfabetização, nessa abordagem, exige um ensino sistemático e organizado, uma vez que a leitura e a escrita não são capacidades naturais do ser humano, mas aprendizagens historicamente construídas. Trata-se de um processo que não ocorre de forma espontânea ou isolada, mas depende da socialização desse conhecimento e de um percurso contínuo e prolongado de apropriação. A esse respeito, Coelho (2016, p. 88) destaca,

No âmbito da psicologia histórico-cultural, situamos a linguagem escrita como aquisição da evolução histórica da atividade vital humana, o trabalho. É no seio do desenvolvimento desta atividade criadora que os seres humanos materializam na cultura os complexos comportamentos relativos às ações da leitura e da escrita,



e fixam progressivamente em suas produções materiais e intelectuais as aptidões envolvidas na execução de tais habilidades.

Diante dessa compreensão, o processo de alfabetização é compreendido como um artefato cultural, fundamental para o desenvolvimento da consciência humana. Diferentemente das concepções tradicionais que reduzem a alfabetização a um ensino mecânico e descontextualizado de codificação e decodificação, essa abordagem entende que a aprendizagem da língua escrita deve contribuir para a formação do pensamento e para a construção da consciência crítica.

A alfabetização exige um ensino sistemático e organizado, que considere o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, bem como suas experiências e formas de compreender a escrita. Dessa forma, busca-se garantir uma aprendizagem significativa, que ultrapasse a dimensão técnica e favoreça a formação humana integral. Sobre a importância desse ensino sistemático e a complexidade que envolve a organização desse processo, Coelho (2016, p. 89) afirma,

A escrita e a leitura são produtos da cultura intelectual que carrega traços característicos da atividade humana. A apropriação da linguagem escrita implica a internalização de uma série de processos psicofísicos, o desenvolvimento de operações motoras, as funções de articulação e audição da palavra, bem como o domínio do significado fixado nas palavras. Trata-se então da aquisição de um⁹⁰ instrumento da cultura que modifica a conduta do ser humano, incluindo-o em esferas de atuação na prática social que, sem o domínio da linguagem escrita, não seriam acessíveis.

Em relação ao papel do professor, este precisa planejar intencionalmente o trabalho pedagógico, considerando as determinações sociais que atravessam o processo educativo. Dessa forma, a alfabetização não se reduz ao domínio de técnicas e habilidades isoladas, mas assume um caráter formativo e emancipador, garantindo aos estudantes o acesso à linguagem escrita como um artefato cultural indispensável à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e ao acesso ao mundo em sua totalidade, no qual a leitura e a escrita se



fazem constantemente necessárias. Por isso, configura-se como elemento transformador da consciência humana. Sobre esse aspecto, Lemos e Araújo (2021, p. 6) afirmam:

A alfabetização precisa ser um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas, mas que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas, pois deve contribuir para que se operem mudanças nas formas e se ampliem as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano.

As perspectivas sociointeracionistas compreendem a alfabetização como um processo social e mediado, no qual a leitura e a escrita favorecem o acesso à cultura e ao desenvolvimento humano. Nessa abordagem, a mediação docente e a interação com pares mais experientes são fundamentais para a apropriação do conhecimento.

1.2 A alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural compreende a alfabetização como um processo de apropriação da linguagem escrita, entendida como produção histórica e cultural da humanidade. Nessa perspectiva, ler e escrever não são habilidades naturais, mas aprendizagens constituídas nas relações sociais, por meio da linguagem e de mediações pedagógicas intencionais. Assim, este tópico discute a alfabetização como apropriação cultural e destaca o papel da mediação e do professor no desenvolvimento das crianças.

1.2.1 Alfabetização como apropriação cultural

Com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, a humanização do indivíduo constitui-se como um processo histórico e social, desenvolvido por meio das relações estabelecidas com outros sujeitos e da apropriação da cultura elaborada pela humanidade ao longo da história. Nesse processo,



as interações sociais mediadas pela linguagem assumem papel fundamental, pois possibilitam a apropriação das objetivações humanas produzidas pelas gerações anteriores, permitindo ao sujeito inserir-se no gênero humano e atribuir sentidos à realidade social.

Diferentemente dos animais, cuja existência está predominantemente vinculada a determinações biológicas e instintivas, o homem caracteriza-se por uma natureza essencialmente histórica e social. Logo, sua inserção no gênero humano depende tanto da apropriação da cultura socialmente produzida quanto de sua participação efetiva na vida social.

Ao discutir o papel da cultura no desenvolvimento humano, Leontiev (1978) analisa esse processo a partir de diferentes estágios do desenvolvimento. O primeiro corresponde à preparação biológica, caracterizada por formas de vida regidas por leis biológicas. O segundo refere-se ao período de transição, marcado pelo surgimento e desenvolvimento da atividade de trabalho, com a fabricação e utilização de instrumentos. Nesse momento, embora ainda houvesse subordinação às leis biológicas, o trabalho e a linguagem passaram, progressivamente, a transformar a constituição anatômica e funcional humana.

Isso nos possibilita compreender que o desenvolvimento humano tornou-se mais complexo por meio do trabalho, o que implicou a necessidade de compartilhar com as novas gerações os conhecimentos e instrumentos produzidos historicamente. Por fim, destaca-se o terceiro estágio, entendido como um momento de viragem, marcado pelo aparecimento do *Homo sapiens*. Nessa fase, embora os aspectos biológicos permaneçam como base necessária à sobrevivência, é a cultura que assume papel central no desenvolvimento humano, orientando e reorganizando essas condições naturais por meio das relações sociais.

Sobre isso, Carvalho (2007, p. 49-50) destaca que, embora os aspectos biológicos sejam importantes para o desenvolvimento humano, eles, por si sós, não garantem a



constituição do indivíduo enquanto ser social. Para que o homem desenvolva plenamente suas capacidades humanas, torna-se necessária sua inserção nas relações sociais, na cultura e na sociedade,

(...) ao nascer, possui impresso no seu código genético todos os caracteres – traços e propriedades – comuns e intrínsecos à sua espécie e indispensáveis ao seu desenvolvimento pleno. Mas, para conseguir se desenvolver, deve entrar em interação com sua realidade, pois é esta que dará ou não as condições necessárias ao desenvolvimento ilimitado do homem – autodesenvolvimento e autodeterminação – para construir sua realidade objetiva e subjetiva. Assim, ao nascer, o homem já possui todas as particularidades específicas, formadas na história evolutiva da espécie humana, para desenvolver a sua sociabilidade e individualidade. No entanto, para ser um indivíduo, isto é, um membro da sociedade, precisa interagir com os outros, com a cultura e com a sociedade, pois é a interação social que, por modos complexos e dinâmicos, possibilitará ao indivíduo interiorizar o mundo e definir todo o seu processo de desenvolvimento ontogênico, construindo, assim, seu psiquismo.

Ao analisar o papel da cultura no desenvolvimento humano, Leontiev (1978) destaca que as aquisições produzidas pela humanidade precisaram, ao longo da história, ser compartilhadas e apropriadas pelas novas gerações, tanto em sua dimensão material quanto intelectual. Esse movimento tornou-se fundamental no contexto do trabalho, possibilitando a continuidade e o acúmulo das produções humanas, que passaram a constituir o patrimônio cultural da humanidade.

O desenvolvimento humano não ocorre de forma natural ou isolada, mas por meio da apropriação das objetivações produzidas historicamente pelas gerações anteriores. Como afirma Leontiev (1978, p. 263), o ser humano nasce em um mundo já organizado pelos homens, repleto de conhecimentos, objetos e fenômenos culturais dos quais precisa se apropriar:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.



Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

A cultura abrange o conjunto das produções humanas historicamente elaboradas, englobando tanto os instrumentos materiais quanto os sistemas simbólicos, como a linguagem escrita, a música, os conhecimentos, as narrativas, os valores, as crenças, a arte e a filosofia, entre outras produções culturalmente construídas. Trata-se de um complexo de objetivações humanas que expressam a atividade prática e intelectual desenvolvida ao longo da história.

Pino (2005, p. 59), ao discutir a passagem do biológico ao simbólico na criança, destaca o papel fundamental da cultura no desenvolvimento humano e em seu processo de humanização. Para o autor, a cultura constitui-se como criação humana mediada socialmente, sendo condição essencial para a constituição do indivíduo enquanto ser cultural,

Por cultura for entendido o conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas, então o nascimento cultural da criança (ou seja, de cada indivíduo humano em particular) é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural. O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação.



Assim, a humanização ocorre por meio da apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade, processo que não se realiza de forma espontânea, natural ou pelo simples contato com as produções culturais. Para que o sujeito se aproprie dessas produções, torna-se indispensável a mediação de outros indivíduos já inseridos no universo cultural, os quais possibilitam o acesso aos conhecimentos, significados e modos de agir construídos historicamente.

A linguagem ocupa papel central, sobretudo a linguagem escrita, pois se constitui como importante artefato cultural e instrumento mediador entre o indivíduo e a cultura. Por meio dela, o sujeito estabelece relações sociais, apropria-se dos conhecimentos historicamente produzidos e desenvolve formas mais complexas de pensamento. A linguagem escrita representa uma das principais conquistas humanas, uma vez que amplia as possibilidades de comunicação, registro, socialização e acesso ao patrimônio cultural da humanidade, possibilitando ao indivíduo novas formas de pensar, compreender e se relacionar com o mundo. Em face dessa discussão, Rego (1995, p. 68) destaca que:

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informações etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento.

A linguagem escrita constitui-se como uma forma mais complexa em relação à oralidade, uma vez que se organiza por meio de signos e símbolos, configurando um sistema simbólico abstrato que exige operações mentais mais elaboradas. Tal processo contribui diretamente para a complexificação do pensamento humano.



Ao discutir a apropriação da leitura e da escrita no desenvolvimento histórico-cultural da criança, Possamai (2022) enfatiza que a alfabetização desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano, pois, além de promover a complexificação do psiquismo, possibilita ao sujeito atribuir sentidos à própria existência, interpretar criticamente a realidade social e compreender as contradições que permeiam a vida em sociedade. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita transcendem a dimensão técnico-motora, embora esta também seja necessária, uma vez que visam ao acesso à cultura e aos conhecimentos produzidos historicamente. Assim, constituem-se como práticas culturais que ampliam as possibilidades de participação social e contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A esse respeito, a autora ainda esclarece:

Nesse processo, a aprendizagem da leitura e da escrita proporciona aos sujeitos outras possibilidades para a apropriação da experiência histórica produzida pela humanidade. Por exemplo, por meio dos livros, das revistas e dos demais materiais que utilizam o texto escrito como registro do conhecimento, é possível descobrir e refletir sobre como viveram as gerações passadas e quais foram as suas contribuições para a produção da ciência e da sociedade atual (Possamai 2022, p. 135).

O processo de alfabetização deve constituir-se como um direito acessível a todos, uma vez que favorece o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e possibilita o processo de humanização do sujeito. Para que o indivíduo se aproprie, de forma ampla e significativa, desse instrumento cultural, faz-se necessário o desenvolvimento da consciência linguística, compreendida como a capacidade de refletir sobre os diferentes aspectos da linguagem escrita.

Sobre a consciência linguística no processo de alfabetização, Lorandi (2021, p. 41-42) destaca sua importância para a reflexão acerca das unidades da língua, aspecto fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita,

Dar-se conta de que as palavras são formadas por unidades menores, como morfemas (radicais, afixos), sons (sílabas e fonemas) e de que essas palavras podem agregar-se



para formar sentenças que façam sentido, conseguindo manipular essas estruturas, é uma habilidade importante chamada de “consciência linguística”. Para escrever precisamos lidar com as estruturas linguísticas (morfemas, sons, sintagmas) e com seu significado, de modo a nos tornarmos autores autônomos em nossa língua.

A consciência linguística consiste na análise e na compreensão consciente da linguagem escrita, envolvendo o reconhecimento das diferentes estruturas que compõem a língua. Trata-se de uma habilidade fundamental para o processo de alfabetização, pois permite ao sujeito refletir sobre os aspectos fonéticos, gráficos, morfológicos e sintáticos da língua, favorecendo uma aprendizagem mais consistente da leitura e da escrita e ampliando sua autonomia no uso da linguagem.

Evidencia-se, portanto, que a alfabetização constitui um instrumento simbólico fundamental para a formação humana, pois contribui para a constituição do psiquismo. Ao se apropriar da linguagem escrita, o indivíduo amplia suas possibilidades de inserção na cultura e de compreensão da realidade, desenvolvendo formas mais elaboradas de pensamento e interação social. Trata-se de um elemento essencial para o exercício da cidadania, uma vez que amplia o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e favorece a participação na vida social, além de contribuir para a superação de processos de exclusão e das desigualdades no acesso ao conhecimento.

Por meio desse processo, o sujeito tem contato com diferentes gêneros textuais, como livros físicos e digitais, textos acadêmicos, literários e informativos, o que favorece a ampliação de seu repertório cultural e cognitivo, além de possibilitar o acesso ao universo letrado, ao mundo do trabalho e às práticas sociais mais complexas. A cultura, enquanto produção histórica e coletiva, resulta das relações sociais e, quando apropriada de forma intencional, potencializa o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, sendo a alfabetização um dos principais mediadores desse



processo. Assim, a apropriação da cultura promove um salto qualitativo no desenvolvimento dos indivíduos, contribuindo para a ampliação de sua atividade intelectual.

1.2.2 Linguagem, mediação e desenvolvimento humano

A mediação constitui uma categoria fundamental que evidencia que a relação entre o homem e o mundo não ocorre de forma direta ou espontânea, mas de maneira dialética e mediada. Nesse movimento, a ação humana é sempre atravessada por elementos que organizam e possibilitam essa relação com a realidade, expressos por meio dos instrumentos, isto é, ferramentas criadas pelos seres humanos para auxiliar suas atividades; dos signos, compreendidos como ferramentas psicológicas, como a linguagem; e da interação com outros sujeitos, os quais já se apropriaram das aquisições culturais e históricas da humanidade. Esses diferentes elementos configuram processos mediadores na relação entre o homem e o mundo.

Nessa perspectiva, Carvalho e Ibiapina (2009, p. 169-170) definem a mediação como o “processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por um elemento interposto. Esse elemento constitui ferramenta auxiliar da atividade humana, seja a técnica, seja psicológica”.

A mediação constitui um aspecto fundamental para a formação humana, sobretudo por evidenciar que o desenvolvimento humano não se reduz ao âmbito biológico, mas é essencialmente cultural, ocorrendo por meio do intercâmbio com diferentes elementos mediadores que possibilitam o acesso ao mundo da cultura. Ao adentrar esse mundo, o ser humano necessita da mediação de outros sujeitos para se desenvolver, processo que ocorre especialmente por meio da linguagem, considerada o principal elemento mediador, por viabilizar a comunicação e a troca de conhecimentos entre os indivíduos.



A linguagem constitui-se como dimensão central da formação humana, na medida em que possibilita a comunicação e atua como instrumento psicológico de mediação, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento e na complexificação do psiquismo humano. É por meio dela que o sujeito estabelece relações sociais, apropria-se de conhecimentos, valores, saberes e manifestações culturais elaborados ao longo da história, desenvolvendo formas especificamente humanas de compreender e interpretar a realidade. A linguagem medeia a relação entre o indivíduo e o mundo social, possibilitando sua inserção na cultura e no gênero humano. Essa dimensão social da linguagem é enfatizada por Araújo (2015, p. 42), ao destacar que,

(...) a linguagem é um elemento social que tem inicialmente função comunicativa entre os homens, cuja realização se dá por meio dos signos. Os signos ao se constituírem em um sistema de códigos designam objetos externos ao homem e significam as relações sociais. A linguagem com signos é uma operação da atividade humana. Por meio da linguagem o homem orienta suas ações e operações com a realidade objetiva. É mediado pela linguagem que ele se humaniza, se apropria das produções culturais da sociedade, transforma o meio social e conduz sua atividade.

A apropriação da linguagem complexifica o desenvolvimento psíquico, constituindo-se como um dos elementos que diferenciam o ser humano dos demais animais. Ao apropriá-la, o sujeito amplia sua compreensão da realidade, reorganiza suas formas de pensamento e direciona suas ações de maneira intencional e consciente. Entre suas diferentes formas de manifestação, destaca-se a linguagem escrita, por se configurar como uma elaboração cultural mais complexa, que exige o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória, abstração, generalização e ampliação da consciência.

Seu caráter mediador revela-se essencial ao processo de humanização, uma vez que amplia as possibilidades de inserção do sujeito nas práticas sociais, culturais e intelectuais



historicamente produzidas pela humanidade. Carvalho (2007, p. 53) complementa essa compreensão ao caracterizar a linguagem como:

A linguagem, constituindo os diversos e diferentes sistemas de sinais convencionais que os indivíduos empregam para comunicar e expressar idéias, sentimentos e ações, é o instrumento essencial a ser apropriado pelo homem. Isso quer dizer que a linguagem, como um modo de interação, deve ser internalizada porque, além de consistir no meio de comunicação entre os homens, de construção e apropriação do saber (acervo sócio cultural do conhecimento) e do fazer (atividade humana) da sociedade, propicia, como veremos mais adiante, a formação e transformação do psiquismo humano e é, também, sua principal forma de manifestação.

Vigotski (2007), ao discutir a pré-história da linguagem escrita, explicita que ela constitui-se como um simbolismo de segunda ordem, inserido em um processo complexo, não mecânico nem automático, mas historicamente desenvolvido, ou seja, que precisa ser aprendido de forma mediada. O fato de a linguagem escrita configurar-se como uma elaboração abstrata, organizada por signos e símbolos, cuja aprendizagem demanda uma ação pedagógica intencional, sistemática e socialmente orientada, caracteriza-a como um processo de aprendizagem que necessita de mediação. Isso ocorre porque não se trata de um conhecimento inato nem de uma aquisição espontânea ou isolada, mas de uma construção que se efetiva nas interações estabelecidas com sujeitos mais experientes, por meio de práticas educativas intencionalmente organizadas.

Esse processo assume centralidade na alfabetização, compreendida como uma das formas mais complexas de linguagem produzidas historicamente pela humanidade. Em decorrência disso, a alfabetização não se desenvolve de maneira natural ou espontânea, mas configura-se como um ato educativo essencial à formação humana, dependente da colaboração de sujeitos já apropriados da linguagem escrita, os quais



desempenham papel fundamental na inserção do indivíduo nas práticas culturais e sociais letradas. Tal compreensão é reforçada por Coelho (2016, p. 89-90), ao afirmar que:

A apropriação da linguagem escrita implica a internalização de uma série de processos psicofísicos, o desenvolvimento de operações motoras, as funções de articulação e audição da palavra, bem como o domínio do significado fixado nas palavras. Trata-se então da aquisição de um instrumento da cultura que modifica a conduta do ser humano, incluindo-o em esferas de atuação na prática social que, sem o domínio da linguagem escrita, não seriam acessíveis.

Outro aspecto importante da linguagem é que, por meio dela e das relações mediadas com outros sujeitos, o indivíduo compreende os significados socialmente produzidos e elabora suas próprias interpretações acerca do mundo. Dessa forma, ao se apropriar da linguagem, o sujeito não apenas internaliza conhecimentos historicamente construídos, mas também desenvolve formas particulares de pensar, interpretar e atribuir sentidos à realidade. Conforme destacam Martins e Martins (2022, p. 75), “linguagem organiza e estrutura a capacidade reflexiva do ser humano e tem a função socializadora, sendo mediação na produção dos significados e sentidos”.

À luz dessas considerações, sobressaem duas categorias fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural: significado e sentido. O significado refere-se às convenções socialmente compartilhadas, enquanto o sentido diz respeito à dimensão subjetiva da experiência individual. Sobre isso, Martins e Martins (2022, p. 85-86) afirmam:

O significado explicita o que é compartilhado pela sociedade, o sentido já evidencia a individualidade. Os sentidos revelam a dimensão afetiva, subjetiva do ser humano, e os significados à dimensão social, daquilo que foi apropriado e objetivado por todos nós, tudo que é socialmente e historicamente foi produzido pela humanidade. Assim, o significado é sempre uma generalização, como por exemplo, fruta é uma palavra que envolve não apenas a laranja, a manga, mas um conjunto de vegetais que aloja a semente. Mas, ao lembrar ou ao comer uma determinada fruta, cada um de nós poderá ter diversos sentimentos, recordações e demarcar preferenciais, ou seja, poderá explicitar zonas de sentido.



Consideramos que significado e sentido estão diretamente relacionados à linguagem, uma vez que, ao se apropriar dela, o sujeito acessa significados socialmente construídos e também produz sentidos singulares a partir de suas experiências. No entanto, é necessário considerar que esse processo depende das condições sociais de existência. Em contextos marcados por desigualdades, o acesso à linguagem pode ser limitado, o que compromete o desenvolvimento humano e a ampliação da consciência. Essa realidade é evidenciada por Leontiev (1978, p. 268-269), ao afirmar que:

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas.

Frente a isso, a formação humana configura-se como um processo histórico, social e dialético, que se desenvolve nas relações sociais e na apropriação da cultura. Nesse movimento, o sujeito não apenas internaliza significados, mas também produz novos sentidos, utilizando instrumentos e signos historicamente construídos, como a linguagem escrita, que incidem diretamente na organização do psiquismo e na ampliação das formas de pensar, compreender e atuar no mundo. Vieira e Marques (2023, p. 340) sintetizam essa compreensão ao afirmarem que:

a formação humana é um processo que deve ser mediado pela educação. No entanto, não é qualquer tipo de educação que dá conta de promover efetivamente a humanização dos homens. Para tal, é necessária a promoção de um processo formativo que possibilite a relação dos alunos com a totalidade social, pois, é em relação com as objetivações sociais e culturais que os seres humanos se desenvolvem.



Diante do exposto, destaca-se o papel do professor como elemento central na organização desse processo, uma vez que cabe a ele, por meio do ensino sistematizado, criar as condições necessárias para que o aluno se aproprie da linguagem e, a partir dela, desenvolva-se humanamente. Sobre essa questão, Farias e Bortolanza (2013, p. 105) destacam que o docente é responsável por criar ações voltadas à organização de práticas pedagógicas eficazes,

É o professor quem realiza o papel de criar as condições de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas planejadas intencionalmente, isto é da organização do trabalho educativo, para que seus alunos possam se apropriar dos conhecimentos e conceitos científicos sistematizados nos conteúdos curriculares, apropriando-os e objetivando-os, isto é, realizando mediações cognitivas.

Enquanto sujeito mais experiente, o professor estabelece a mediação entre a criança e os conhecimentos escolares, criando possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Sua atividade pedagógica não se reduz a uma ação facilitadora ou mecânica, mas constitui uma prática intencional voltada à potencialização do ensino e à promoção da consciência e da emancipação humana. Sua atuação envolve planejamento consciente, organização sistemática das atividades pedagógicas e utilização de instrumentos mediadores que tornem o ensino mais significativo.

No que se refere ao professor alfabetizador, sua atuação mostra-se essencial no processo de apropriação da linguagem escrita, uma vez que é ele quem cria as condições objetivas para que a criança se aproprie desse sistema abstrato e necessário ao desenvolvimento humano.

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, faz-se necessário que o professor alfabetizador considere o contexto escolar, as necessidades formativas das crianças, os conhecimentos que já conseguem realizar de forma autônoma e aqueles que ainda necessitam de mediação para serem desenvolvidos. Além disso, é fundamental compreender o



contexto social no qual sua prática educativa se concretiza, uma vez que essas determinações interferem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.





CAPÍTULO 2

O JOGO LÚDICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PÊSQUISAS?

A discussão deste capítulo é desenvolvida a partir da análise de três produções acadêmicas (um artigo, um capítulo de livro e uma monografia), cujo objetivo é destacar o que as pesquisas apresentam sobre a utilização de jogos lúdicos no processo de alfabetização.

A pesquisa de Araujo (2020), intitulada “Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras”, objetivou investigar as práticas de alfabetizadoras da Rede Municipal de Salvador quanto à utilização de jogos voltados à apropriação da língua escrita. A pesquisa foi realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo identificados os discursos das professoras.

A pesquisa teve como cunho metodológico a abordagem qualitativa e natureza colaborativa, objetivando, por meio da investigação, realizar um levantamento de práticas e discursos no que se refere à utilização de jogos. A primeira fase da pesquisa foi realizada a partir de entrevistas com as professoras e de observações das práticas em sala de aula.

A autora apresenta, inicialmente, que, nas concepções de alfabetização, houve mudanças que preconizam que a alfabetização vai além do código, considerando que a escrita é um processo ativo e social, incluindo as práticas sociais



de escrita. No entanto, nem sempre as práticas escolares acompanharam essas mudanças, persistindo, ainda, abordagens tradicionais de ensino, que se referem estritamente ao ensino da notação da língua.

A compreensão da consciência fonológica como atividade metalinguística ainda não é tão difundida no âmbito dos discursos e práticas das professoras do universo de escolas pesquisadas. É frequente verificar a associação da consciência fonológica ao método fônico sintético, criando-se, por isso, certa resistência à possibilidade de diálogo com outras perspectivas, reproduzindo a polarização verificada no próprio campo teórico e político. Esse panorama revela a importância de fortalecer, junto ao profissional docente, as estratégias didáticas de reflexão fonológica e grafonêmica, de modo não mecânico, em contextos reflexivos, lúdicos e letrados (Araujo 2020, p.10).

A partir disso, a autora apresenta que a utilização de jogos de linguagem constitui uma importante estratégia para auxiliar a prática docente no processo de alfabetização. Esclarece que os jogos, além de fazerem parte da cultura infantil, também podem favorecer a aprendizagem quando utilizados com intencionalidade pedagógica, conforme afirma que os jogos são “um recurso didático potente para a alfabetização, partindo-se do princípio de que, além de se constituírem em uma prática sociocultural que envolve o lúdico, também podem ter um papel na aprendizagem” (Araujo, 2020, p. 3).

Desse modo, quando organizados intencionalmente pelo professor, os jogos podem envolver aspectos linguísticos e sonoros e favorecer a compreensão do funcionamento da escrita. Visto que práticas mecanicistas, que envolvem ora aspectos gráficos, ora apenas aspectos sonoros, não auxiliam na reflexão sobre a língua, é preciso uma abordagem metalinguística que favoreça essa reflexão. Assim, o jogo constitui um excelente recurso didático. Araujo (2020, p. 6) ainda destaca que:

O (a) professor(a) escolhe o recurso que melhor se aplica ao conteúdo a ser aprendido e organiza as estratégias didáticas e as formas de mediação que, efetivamente, vão poder ajudar os(as) alunos(as) a compreenderem os



princípios da notação da língua. É isso que faz com que os jogos se constituam como um recurso didático e não apenas um material lúdico, motivador.

Dentre os resultados da pesquisa, Araujo (2020) destaca que ficou evidente a pouca utilização de jogos nas práticas escolares das professoras entrevistadas. Como causas dessa baixa utilização, destacam-se a falta de tempo, devido às demandas extras impostas pelos setores escolares, além da pouca formação e experiência com tais recursos, da agitação das crianças, da escassez de jogos na escola e do grande número de alunos por turma. Com isso, Araujo (2020, p. 24) destaca as limitações do uso dos jogos:

A pesquisa aponta um uso muito limitado de jogos, a pouca exploração dos aspectos fonológicos na alfabetização, encaminhamentos ainda muito mecânicos no ensino do funcionamento alfabético do sistema de escrita e baixa incidência de planejamento efetivo de jogos de linguagem como estratégia didática produtiva, seja para se apropriar de novos conhecimentos, seja para consolidar aprendizagens já realizadas a partir de outras estratégias.

Considerando a pesquisa de Araujo (2020), verificamos que, embora o jogo seja reconhecido pelas professoras entrevistadas como um recurso importante, ele ainda se faz pouco presente em suas práticas pedagógicas, em razão dos fatores anteriormente mencionados. A autora ressalta a importância de, na atuação docente, inicial ou continuada, “inicial ou continuada, investirmos na organização do trabalho pedagógico e nas estratégias didáticas de alfabetização, e reafirmar o valor dos jogos de linguagem como recurso produtivo”.

Com base nesse estudo, compreendemos que a utilização de jogos constitui um excelente recurso na prática escolar que, ao articular suas duas características, lúdica e didática, contribui para a apropriação da língua escrita de forma reflexiva, tornando a alfabetização um objeto de análise.

Na pesquisa, intitulada “Jogos de alfabetização: o que dizem as professoras sobre o uso desse recurso didático em sala de aula”, Montuani e Miranda (2022) têm como objetivo,



com base em entrevistas realizadas por meio digital com três professoras da rede pública de Belo Horizonte, compreender quais são as concepções dessas professoras acerca do uso de jogos, quais jogos fazem parte de suas práticas pedagógicas e quais são os principais desafios ao empregar esses recursos didáticos em contextos letrados e lúdicos.

Inicialmente, as autoras contextualizam que o processo de alfabetização é complexo, no qual o professor precisa considerar tanto estratégias quanto recursos didáticos para promover o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), em que os jogos de alfabetização contribuem para a aprendizagem desse processo. Em suas considerações,

É entrelaçando o saber e o fazer pedagógico que o professor alfabetizador planeja suas aulas, a partir das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que o aprendiz precisa compreender para se tornar alfabetizado. Nesse contexto, os jogos de alfabetização se configuram como recursos didáticos que potencializam a aprendizagem da leitura e da escrita (Montuani e Miranda, p. 2020, p. 33).

Montuani e Miranda (2020), amparadas em Kishimoto (2007), destacam que os jogos são artefatos culturais, que têm tanto uma dimensão simbólica quanto lúdica, sendo significativos nas vivências das crianças. Sendo assim, o jogo também apresenta outras duas formas de organização: jogos livres e jogos com intenções didáticas. Sobre estes, Montuani e Miranda (2020, p. 36) destacam que “todo jogo planejado pelo professor, com intencionalidade, a partir de objetivos didáticos, é um jogo educativo”. Ainda esclarecem que os professores, em sua prática, precisam equilibrar tanto a dimensão lúdica quanto a didática.

Para essas autoras, no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita, os jogos constituem um potente recurso didático, contribuindo para a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Contudo, para que os jogos sejam potenciais no processo de ensino e aprendizagem, é



necessária a mediação docente, na qual precisam ser organizadas experiências das crianças com conflitos cognitivos, ampliando a dimensão educativa do jogo.

Isso se refere à perspectiva de Vigotski (2007), segundo a qual os pares mais experientes contribuem para a aprendizagem daqueles que estão em desenvolvimento. Assim, o professor, como par mais experiente, pode planejar práticas com jogos que visem à aprendizagem da leitura e da escrita.

Sobre as professoras entrevistadas, no que se refere ao uso de jogos de alfabetização, dentre as motivações elencadas estão a motivação interna das crianças, a dinamicidade, a colaboração e a ajuda mútua, além da aprendizagem. As professoras ressaltam que os desafios presentes nos jogos deixam as crianças mais animadas e empolgadas, favorecendo a superação das dificuldades propostas em cada atividade.

Montuani e Miranda (2020, p. 39-40) evidenciam que, nas falas das professoras entrevistadas, o aspecto dinâmico também foi mencionado: “As docentes destacam também a dinamicidade do jogo, ao dizerem que é uma forma mais dinâmica, lúdica e interessante do que aulas expositivas, em que o aluno fica assentado ouvindo o professor”.

Montuani e Miranda (2020) também apresentam, a partir das entrevistas com as professoras, aspectos relacionados à disponibilidade de materiais e à produção desses recursos. Ficou evidente a falta de verbas para a compra de recursos didáticos nas escolas, principalmente nas da rede estadual, que não dispõem de grande quantidade desses materiais. A partir desses relatos, as autoras evidenciam que as próprias professoras costumam produzir seus jogos e recursos para a alfabetização, baseando-se em ideias disponibilizadas na internet e em livros, realizando adaptações de acordo com o que será trabalhado no processo de leitura e escrita.

Além dessas considerações, as autoras abordam o planejamento docente na condução e sistematização dos jogos, destacando que eles precisam apresentar algumas características



para serem considerados jogos, como a ação ativa da criança, o simbolismo, o significado, a motivação, as regras e os desafios. Sobre o planejamento docente, afirmam que “é fundamental para o desenvolvimento de qualquer prática educativa, o que não é diferente quando se trata das ações com os jogos de alfabetização em sala de aula” (Montuani e Miranda, 2020, p. 45).

Nas considerações acerca do planejamento pedagógico do professor, ficou evidente que é necessária a organização das atividades antes, durante e após a realização dos jogos. Também é enfatizada a necessidade de definir qual jogo será selecionado, considerando as crianças e as regras do jogo. Outro ponto de suma importância é, segundo Montuani e Miranda (2020, p. 46), “a seleção dos jogos e enfatizam a necessidade de compreender o nível de escrita das crianças de sua turma para depois planejar quais jogos irão utilizar e quais habilidades serão exploradas”.

Assim, são considerados não apenas os jogos, mas também os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem das crianças.

Durante o jogo, a mediação docente também se faz necessária. Segundo os resultados apontados por Montuani e Miranda (2020), as professoras descrevem a necessidade de intervenções do professor diante das dificuldades apresentadas pelas crianças no decorrer dos jogos de alfabetização, favorecendo a reflexão sobre a escrita e tendo o cuidado para que o jogo não se sobressaia à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Nesse sentido, as autoras afirmam: “Entretanto, o trabalho com jogos de alfabetização requer mais do que o jogo em si, é necessário um trabalho de sistematização, de reflexão sobre os princípios do SEA e retomada de aspectos da leitura e da escrita ali explorados” (Montuani e Miranda, 2020, p. 48).

Além disso, a mediação do professor também deve ocorrer após a finalização da atividade, considerando as habilidades exploradas nos jogos, as estratégias e o repertório de palavras utilizado, por meio de registros escritos, bem como das reflexões



orais e coletivas, observando as relações grafema-fonema. As autoras ressaltam que: “Ressaltamos que o jogo precisa estar inserido de forma intencional na prática pedagógica, em articulação com estratégias diversas, como em sequências didáticas, projetos e outras atividades” (Montuani e Miranda, 2020, p. 49).

O trabalho de Rufo (2020), intitulado “Jogos pedagógicos como recurso na alfabetização e consciência fonológica nos anos iniciais do ensino fundamental”, discute a contribuição dos jogos pedagógicos no processo de alfabetização. A pesquisa é de cunho qualitativo, desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação, a partir da aplicação de um plano de ação em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

O foco da utilização desses jogos no processo de alfabetização recaiu sobre sua importância para o desenvolvimento da consciência fonológica, visando verificar se contribuíam para o reconhecimento de unidades fonológicas e para a reflexão sobre a língua, com vistas ao avanço na apropriação da escrita. Em suas contribuições, Rufo (2020, p. 38) enfatiza a relevância dos jogos quando utilizados com planejamento pelo professor alfabetizador:

Acreditamos que o professor alfabetizador que assume uma postura positiva em relação aos jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras, tem resultados favoráveis no processo de aprendizagem dos alunos. A inserção de jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras e a utilização desses recursos na alfabetização promovem a aprendizagem significativa e assim os alunos se desenvolvem melhor nas atividades.

Através dos jogos pedagógicos trabalhados na turma pesquisada, foram utilizados o jogo da memória das rimas, o bingo das rimas e, por último, o jogo chamado “Quem escreve sou eu”, evidenciando que articular os jogos no processo de aprendizagem contribui para que o ensino ocorra de forma lúdica e significativa, pois, quando organizados, as crianças podem aprender jogando:



pesquisa evidenciou que todas as crianças que participaram progrediram a partir dos jogos pedagógicos contribuindo no processo de alfabetização. Percebeu-se também que as crianças que mais se dispuseram a jogar foram as que mais se desenvolveram. Concluiu-se, portanto que o jogo pedagógico pode ser um recurso no processo de aprendizagem dentre tantas formas de ensinar no cotidiano da escola para desenvolvimento dos alunos (Rufo, 2020, p. 8).

A autora destaca que o jogo não é apenas algo recreativo, mas evidencia que esses recursos contribuíram para auxiliar os alunos da pesquisa nas dificuldades observadas. Nos resultados da pesquisa, Rufo (2020) aponta que as crianças participantes do projeto progrediram no que se refere aos conhecimentos no processo de alfabetização, incluindo a reflexão sobre as unidades menores da língua, em uma abordagem de consciência fonológica.

Em todas as pesquisas discutidas nesta seção, constatamos a grande contribuição do uso de jogos no processo de alfabetização. Esses estudos revelam que os professores precisam estar cientes da organização do trabalho pedagógico e do conteúdo a ser trabalhado, pois o jogo não é meramente um recurso motivador, nem assegura a aprendizagem por si só. É por meio da mediação planejada do professor que se favorecem reflexões acerca dos aspectos linguísticos.

Os jogos, nas pesquisas aqui apresentadas, foram elencados como recursos didáticos, pedagógicos e jogos de alfabetização, mas em todas elas ficou evidente a contribuição de sua utilização. Isso está de acordo com as contribuições de Kishimoto (1997, p. 37), quando destaca: “A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento”. Assim, compreendemos que os jogos são importantes elementos mediadores na prática alfabetizadora, voltados ao desenvolvimento dos alunos.



CAPÍTULO 3

PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, caracterizada como qualitativa e fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico Dialético. A investigação foi realizada no âmbito do Projeto de Ensino Alfaletando em Jogo, desenvolvido em uma organização não governamental com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades de leitura e escrita. São descritos o contexto da pesquisa, os participantes, o projeto de ensino, os instrumentos de produção dos dados e os procedimentos de coleta, contemplando o diário de bordo, as observações, os registros fotográficos, os vídeos e as produções escritas das crianças, os quais possibilitaram o acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo das atividades.

Também apresentamos os procedimentos de análise dos dados, orientados pela triangulação de diferentes fontes de evidência, articulando os registros produzidos durante o desenvolvimento do projeto. A organização do corpus analítico permitiu o acompanhamento das trajetórias das crianças e a construção de interpretações fundamentadas no diálogo entre os diversos instrumentos de pesquisa. Com base nesse percurso metodológico, estruturaram-se os núcleos temático-analíticos que orientam o capítulo seguinte, voltados



à análise da realidade inicial das crianças, das possibilidades de aprendizagem constituídas por meio da mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal e das transformações, tensões e limites evidenciados no processo de alfabetização.

3.1 Tipo de pesquisa

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, articulada aos princípios do Materialismo Histórico Dialético, uma vez que se desenvolve no campo da educação e busca compreender a realidade a partir do contexto concreto em que o fenômeno investigado se manifesta. Nessa perspectiva, não se limita à mera descrição dos fatos, mas procura apreender sua essência, considerando as múltiplas determinações históricas, sociais e culturais que o constituem.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características principais, ainda que nem todas as pesquisas as manifestem de forma uniforme. Destaca-se o contato direto com o contexto investigado, por meio da experiência do pesquisador no campo, bem como o caráter descritivo, o foco nos processos, a análise indutiva e a centralidade dos significados atribuídos pelos participantes.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida a partir da observação participante, possibilitando a imersão no contexto investigado. Busca-se compreender, para além da percepção imediata das dificuldades de leitura e escrita, suas razões, considerando o contexto social e cultural das crianças e suas condições de acesso à linguagem escrita. Também se analisou a contribuição dos jogos lúdicos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir das observações e das significações atribuídas pelos sujeitos. Tal compreensão está em consonância com Stake (2011), ao destacar que a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser interpretativa, experiencial e situacional.



Assim como menciona Chizzotti (2003, p. 221), as questões centrais da pesquisa qualitativa surgem no decorrer do processo, a partir da observação de aspectos visíveis e ocultos,

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Frisamos, assim, que a pesquisa de cunho qualitativo é importante nos estudos sobre processos educativos, sendo fundamental nesta pesquisa. Ao observar o contexto real, as interações, significações e dados coletados possibilitaram uma visão ampla e detalhada do fenômeno investigado, a partir do cotidiano dos participantes, de diferentes dados, materiais e de suas vivências.

3.2 Contexto e local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma ONG localizada na cidade de Parnaíba-PI, com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. O estudo foi realizado durante a execução do projeto de ensino Alfaletando em Jogo, este projeto é voltado para a promoção do processo de alfabetização, sobretudo, por meio da utilização de jogos lúdicos e gêneros textuais como estratégias de intervenção pedagógica. O projeto teve duração de doze meses, com encontros semanais às quartas-feiras, no período das 14h às 17h.

Para compreender o contexto em que as atividades foram desenvolvidas, faz-se necessário apresentar brevemente a trajetória da instituição. De acordo com a coordenação da ONG, a instituição surgiu em 2015, quando um grupo de amigos se mobilizou para ajudar uma pessoa que necessitava de um aparelho ortopédico. A partir dessa iniciativa, passaram



a desenvolver ações assistenciais em bairros marcados pela vulnerabilidade social. Em 2022, a instituição passou a contar com uma sede fixa para o desenvolvimento de suas atividades.

Atualmente, atende crianças, incluindo aquelas com deficiência, mulheres e idosos. Entre as ações desenvolvidas, estão aulas de capoeira, oficinas de artesanato e empreendedorismo, além de projetos educacionais nas áreas de reforço escolar, artes, inglês, judô e educação física. A ONG também recebe apoio de universidades por meio de estágios e projetos de extensão. Entre os projetos ofertados, destaca-se o Alfaetrando em Jogo, objeto deste estudo.

A instituição não recebe apoio financeiro direto dos governos federal, estadual ou municipal, mantendo suas atividades por meio de bingos, rifas e doações, sendo todo o trabalho desenvolvido por voluntários. Atualmente, atende aproximadamente 120 famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As atividades ocorrem em uma casa alugada, adaptada para os projetos desenvolvidos, com brinquedoteca, salas de reforço escolar e espaços para atividades físicas. Apesar de relativamente amplo, o local apresenta limitações de infraestrutura e recursos materiais, sendo grande parte destes proveniente de doações.

As crianças atendidas pelo projeto eram, em sua maioria, estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, havendo também algumas do 3º ano. Inseridas em contextos de significativa vulnerabilidade socioeconômica, apresentavam defasagens expressivas na leitura e na escrita, sendo que algumas ainda não dominavam a escrita do próprio nome. Além disso, observamos dificuldades relacionadas à comunicação, ao desenvolvimento emocional e à aprendizagem, indicando a necessidade de acompanhamento especializado.



3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e participantes da ONG, que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização, especialmente em relação à leitura e à escrita. Entre as principais dificuldades observadas estavam o reconhecimento de letras, a formação de palavras, a composição silábica, o uso de dígrafos, questões ortográficas e a produção de pequenas frases e textos.

O critério de escolha dos participantes contemplou crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo aquelas que cursavam o 4º e o 5º ano, embora também tenham participado crianças do 3º ano. O foco da pesquisa esteve voltado para crianças que apresentavam dificuldades de leitura e escrita e que ainda não haviam consolidado conhecimentos fundamentais do processo de alfabetização. Tratava-se de estudantes que, apesar de estarem em séries mais avançadas, ainda não liam e escreviam com autonomia e fluência.

Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios inspirados em personagens de desenhos infantis, como Moana, Jasmine, Charlie, Aladdin, Arnold e Arthur. Vale ressaltar que foi encaminhado um Termo de Consentimento aos pais e responsáveis, autorizando o uso de imagens e registros produzidos durante a pesquisa.

No âmbito do Projeto Alfaletando em Jogo, foi formado um grupo de seis crianças que apresentavam maiores dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, especialmente no que se refere à leitura, à escrita e ao reconhecimento de aspectos da língua escrita, como letras e sílabas. Inicialmente, apresentamos Charlie, 8 anos, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, que evidenciava dificuldades na comunicação oral, além de limitações no reconhecimento de algumas letras,



na segmentação silábica e em aspectos fonológicos. Constatamos a necessidade de acompanhamento por um profissional especializado no que se refere às questões fonológicas.

Outro participante é Moana, 10 anos, matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental, que apresentava certa autonomia nas atividades, conseguindo escrever o próprio nome, reconhecendo a maior parte das letras e realizando leituras simples. No entanto, ainda demonstrava dificuldades em dígrafos, na identificação de algumas letras e na produção autônoma de frases, além de não apresentar fluência leitora, realizando a leitura de forma silabada.

Na sequência, apresentamos Jasmine, 9 anos, matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, que reconhecia apenas as letras do próprio nome, não dominava a maior parte do alfabeto e não realizava leitura. Além disso, apresentava dificuldades emocionais e de interação, o que interferia no desenvolvimento das atividades.

No caso de Aladdin, 9 anos, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, já reconhecia parte das letras e conseguia ler palavras simples, embora com lentidão. Apresentava dificuldades ortográficas, especialmente em dígrafos, além de dificuldades de concentração e na leitura de frases e textos.

Quanto a Arnold, 11 anos, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, apresentava maiores dificuldades, não reconhecendo adequadamente as letras nem conseguindo organizar sílabas para a formação de palavras, não realizando leitura de palavras simples e apresentando dificuldades na articulação da fala, além de confundir letras apresentadas em diferentes formatos, como, por exemplo, a letra “A” em forma cursiva e em letra de forma.

Por fim, destaca-se Arthur, 11 anos, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, que evidenciava dificuldades no reconhecimento de letras e não conseguia escrever o próprio nome sem apoio visual, além de possuir repertório limitado de palavras, dificuldades silábicas, de leitura e de atenção.



3.4 Descrição do projeto de ensino

O Projeto de Ensino Alfaletando em Jogo é uma proposta vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), cadastrada na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG). O projeto tem como objetivo contribuir para o processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades nas práticas de leitura e escrita. Trata-se de crianças que, embora estejam matriculadas em anos mais avançados da escolarização, ainda não se apropriaram plenamente da linguagem escrita, não tendo consolidado, portanto, o processo de alfabetização.

O projeto articula ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo atividades voltadas tanto para a alfabetização das crianças quanto para a formação das monitoras participantes. Além das ações pedagógicas, também promove atividades extensionistas em benefício da ONG, como campanhas de doação e ações de melhoria da infraestrutura do espaço.

As crianças participantes do projeto estão inseridas em um contexto de vulnerabilidade social, fator que impacta diretamente seu acesso à educação. Além disso, as dificuldades de leitura e escrita foram agravadas pelos efeitos da pandemia da Covid-19, uma vez que muitas não tiveram acesso adequado ao ensino remoto. Como consequência, chegaram aos anos mais avançados da escolarização sem a apropriação das habilidades básicas de leitura e escrita.

O projeto fundamenta-se no conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), utilizado como categoria analítica para orientar intervenções pedagógicas voltadas às potencialidades de aprendizagem dos estudantes. Parte-se da compreensão de que determinadas funções psicológicas podem se desenvolver por meio da mediação de pares mais experientes e da ação intencional do professor. Além disso, o projeto apoia-se nas categorias possibilidade e realidade, oriundas do Materialismo Histórico Dialético, utilizadas em



conjunto com o conceito de ZDP para subsidiar observações diagnósticas e intervenções que favoreçam uma alfabetização consciente e promotora de desenvolvimento.

Um dos elementos centrais do projeto é a utilização de instrumentos mediadores, especialmente os jogos lúdicos, compreendidos como recursos capazes de despertar o interesse e a motivação dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa. Ao interagirem com os jogos, as crianças são constantemente desafiadas, o que contribui para a apropriação da linguagem escrita.

Dessa forma, as atividades pedagógicas desenvolvidas incluem propostas de leitura, escrita, caligrafia, reflexão sobre os componentes da língua escrita, reconhecimento de letras e sílabas, além de discussões sobre a importância da leitura e da escrita nas práticas sociais. Também são realizadas atividades com gêneros textuais, brincadeiras interativas e jogos educativos, que favorecem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória, linguagem e pensamento.

Assim, o projeto busca promover uma alfabetização permeada de significado, compreendendo a leitura e a escrita não apenas como habilidades mecânicas, mas como produções históricas, sociais e culturais fundamentais para a participação dos sujeitos na sociedade.

3.5 Procedimentos de produção de dados

A produção de dados ocorreu ao longo da realização das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto de ensino. Foram utilizados como instrumentos de coleta o diário de bordo, registros fotográficos, vídeos, produções escritas das crianças e a observação das atividades. Esses recursos possibilitaram o acompanhamento sistemático do processo pedagógico e das interações estabelecidas no contexto das ações desenvolvidas.



Foram registrados aspectos como dificuldades, avanços nas atividades e nas interações sociais, a forma como os participantes interagiam entre si, bem como as mudanças observadas do início ao final do projeto. Também foram considerados a frequência de participação, os aspectos emocionais, a maneira como cada participante lidava com as atividades, quais delas despertavam maior ou menor interesse e como os jogos lúdicos eram significados pelas crianças. As fotografias e os vídeos, por sua vez, serviram como suporte para documentar momentos significativos do processo pedagógico, possibilitando análises mais aprofundadas na etapa de descrição e interpretação dos dados.

3.6 Diário de bordo

O diário de bordo constituiu-se como um instrumento fundamental para o acompanhamento do percurso das crianças ao longo da pesquisa. Foi preenchido a cada encontro realizado, contendo registros descritivos das atividades desenvolvidas, bem como das reações das crianças diante das intervenções, incluindo orientações e correções, além de aspectos relacionados à motivação e à atenção.

Nesse instrumento, também foram sistematizados os desafios enfrentados pelas crianças e os avanços identificados ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre o diário de bordo, Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017, p. 123), ao utilizarem esse instrumento em uma pesquisa sobre alfabetização científica, destacam-no como uma ferramenta metodológica que possibilita ao professor refletir sobre sua prática pedagógica.

O diário de bordo é um instrumento de estudo que quando construído durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem dos estudantes pode ser utilizado com o objetivo de acompanhar a proposta de alfabetizar cientificamente. Pode ser utilizado para o acompanhamento do desenrolar de projetos de pesquisa em sala de aula, juntamente com a construção de mapas conceituais, com relatórios, etc.



As contribuições do diário de bordo estiveram relacionadas à reflexão sobre as atividades desenvolvidas, possibilitando ajustes, melhorias e o aprofundamento da análise do processo, o que favoreceu a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. Marchesan (2020, p. 1-2) também discute a relevância do diário de bordo como instrumento que auxilia o professor em sua atividade pedagógica, funcionando como uma forma de autoanálise:

Os Diários de Bordo contribuem para a formação do professor orientando e refletindo sobre a sua prática docente, significativa na autoformação profissional. Neste contexto, o hábito de desenvolver a escrita pode ajudar a organizar o pensamento e ao ler o relato das ações desenvolvidas em sala de aula, o professor poderá, ainda, identificar e refletir sobre possíveis problemas, de modo a buscar o seu aperfeiçoamento e traçar novos rumos para as próximas ações.

No âmbito desta pesquisa, o diário de bordo constituiu-se como um importante instrumento de registro, acompanhamento e análise das atividades desenvolvidas no Projeto Alfaletando em Jogo. Por meio dele, foi possível realizar o acompanhamento sistemático das crianças, registrando as atividades propostas em cada encontro, suas interações sociais, as dificuldades apresentadas, os avanços observados e a relação estabelecida com as atividades e os jogos lúdicos. Esses registros possibilitaram compreender de forma mais aprofundada o processo de aprendizagem de cada participante, identificando as estratégias pedagógicas que favoreciam ou limitavam seu desenvolvimento.

Além de contribuir para a análise dos dados da pesquisa, o diário de bordo constituiu-se como um importante instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. Os registros realizados subsidiaram a organização e o planejamento das atividades, orientando a reformulação de propostas e a adoção de novas estratégias metodológicas sempre que necessário. Dessa forma, esse instrumento contribuiu para o aprimoramento contínuo das ações desenvolvidas no projeto e para a análise mais



consciente da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada criança, possibilitando intervenções pedagógicas mais adequadas às suas necessidades e potencialidades.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi orientada pela triangulação de dados, compreendida como um procedimento de articulação e confronto de evidências provenientes de diferentes fontes e de distintos momentos do percurso investigativo. Ao sistematizarem as tipologias de triangulação, Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 247) afirmam que a triangulação de dados “consiste em usar diferentes fontes de dados, sem usar métodos distintos”, possibilitando examinar se determinada compreensão sobre o fenômeno se mantém, se amplia ou se modifica diante de novas evidências. Embora os registros tenham sido produzidos por instrumentos diversos, a triangulação foi operacionalizada, neste estudo, no plano analítico, mediante o cotejamento das fontes de evidência construídas ao longo das atividades.

A escolha dessa estratégia não teve como finalidade alcançar uma verdade única ou definitiva. Souza e Zioni (2003, p. 78) compreendem a triangulação como um “aprofundamento da análise e não como caminho para chegar à verdade objetiva”, pois ela permite relacionar diferentes dimensões dos fatos, das ações e dos sentidos produzidos no contexto investigado. Em perspectiva semelhante, Stake (2011, p. 47) afirma que “devemos ‘triangular’ os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam”. Assim, as interpretações foram construídas a partir do diálogo entre as diferentes fontes, considerando convergências, complementações e divergências como elementos relevantes para a análise. Desse modo, nenhuma compreensão foi sustentada exclusivamente por uma evidência isolada; os



registros foram retomados criticamente para ampliar, qualificar ou revisar as interpretações elaboradas sobre o processo de aprendizagem das crianças.

A triangulação de dados teve como finalidade ampliar a consistência e a profundidade das interpretações acerca do processo de aprendizagem das crianças ao longo das atividades desenvolvidas. Para isso, as evidências não foram tomadas de modo isolado, mas examinadas de forma articulada. Zappellini e Feuerschütte (2015), ao retomarem Davidson (2005), destacam que os dados provenientes de diferentes fontes devem ser analisados conjuntamente, de modo que as conclusões sejam construídas “com base no todo”, e não a partir de cada registro considerado separadamente.

Nessa direção, a triangulação permitiu verificar em que medida as interpretações elaboradas a partir de uma fonte eram confirmadas, ampliadas ou tensionadas por outras evidências. As convergências contribuíram para sustentar compreensões sobre a participação, as interações, as dificuldades e os avanços das crianças. Por sua vez, as diferenças entre os registros não foram entendidas como falhas, mas como elementos capazes de revelar aspectos específicos e mais complexos das experiências vividas durante as atividades. Conforme apontam Zappellini e Feuerschütte (2015), divergências entre dados devem ser exploradas e explicadas, podendo inclusive demandar o retorno aos registros disponíveis.

A estratégia também possibilitou acompanhar processos e não apenas resultados pontuais, considerando mudanças, permanências e diferentes formas de participação observadas no decorrer das ações. Tal perspectiva aproxima-se de Stake (2011), para quem a triangulação favorece a revisão das interpretações iniciais e contribui para reconhecer que os fenômenos humanos exigem explicações mais elaboradas do que aquelas construídas a partir de uma única observação. Assim, buscou-se produzir uma compreensão contextualizada



dos indícios de aprendizagem, considerando que os avanços das crianças se relacionam às mediações pedagógicas, às interações sociais e às particularidades de suas trajetórias.

A organização do corpus analítico ocorreu de forma sistemática, com a reunião e o ordenamento dos registros produzidos durante o desenvolvimento das atividades. Inicialmente, os materiais foram identificados conforme o participante, a data, a atividade realizada e a fonte de produção, reunindo-se os registros do diário de bordo, as observações, as fotografias, os vídeos e as produções escritas das crianças. Essa organização permitiu acompanhar cada trajetória de aprendizagem ao longo do projeto, relacionando os episódios observados às atividades desenvolvidas e aos indícios presentes nas produções das crianças.

Os registros também foram organizados cronologicamente, considerando o início, o desenvolvimento e o encerramento das atividades, a fim de identificar permanências, mudanças e possíveis avanços no processo de apropriação da leitura e da escrita. Tal procedimento foi orientado pela compreensão de que os dados devem ser organizados a partir do conteúdo da questão investigada. Stake (2011, p. 84) afirma que “acumular e armazenar as informações por assunto, isto é, pelo conteúdo da questão de pesquisa, é necessário para a pesquisa”. Desse modo, a organização não se limitou à separação dos materiais por tipo de registro, mas buscou estabelecer relações entre eles a partir de situações pedagógicas significativas.

Após esse ordenamento, foram selecionados episódios que evidenciavam dificuldades, formas de participação, interações, estratégias utilizadas pelas crianças, mediações pedagógicas e indícios de aprendizagem. Esses episódios passaram a compor unidades de análise, possibilitando o cotejamento entre os diferentes registros disponíveis. Conforme Souza e Zioni (2003), a triangulação favorece a inter-relação entre “os fatos, as falas e as ações dos indivíduos”, contribuindo para uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado. Assim,



a organização do corpus constituiu uma etapa preparatória fundamental para o diálogo entre as fontes e para a posterior construção das interpretações analíticas.

Após a organização do corpus, os dados foram analisados inicialmente em suas fontes de origem e, posteriormente, colocados em diálogo. Assim, as anotações do diário de bordo e da observação, os registros fotográficos e audiovisuais e as produções escritas das crianças foram examinados de maneira articulada, considerando os episódios pedagógicos selecionados e os diferentes momentos em que foram produzidos. Essa opção fundamenta-se na compreensão de que, na triangulação, os dados devem ser analisados conjuntamente, de modo que as conclusões sejam elaboradas “com base no todo”, e não em evidências isoladas (Zappellini; Feuerschütte, 2015, p. 245).

O cruzamento das fontes ocorreu por meio do cotejamento de registros referentes a uma mesma atividade, criança ou situação de aprendizagem. Desse modo, uma interpretação inicialmente construída a partir do diário de bordo ou da observação foi confrontada com os vídeos, as fotografias e as produções escritas disponíveis. Esse procedimento permitiu verificar se determinada compreensão era confirmada, ampliada ou questionada pelos demais registros. Conforme Stake (2011, p. 47), é necessário “triangular os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam”. Assim, as divergências não foram desconsideradas, mas tomadas como indícios que demandavam maior atenção interpretativa.

A análise foi orientada pelos objetivos específicos da pesquisa e organizada em três núcleos temático-analíticos. O primeiro, A Zona de Desenvolvimento Proximal como possibilidade real: o que o jogo abre e o que ainda não existe, concentrou-se na identificação de situações em que as crianças realizavam determinadas ações com apoio das monitoras, dos pares ou dos jogos, mas ainda não conseguiam desenvolver de forma autônoma. Foram considerados, nesse eixo, os desafios



apresentados pelas atividades, as formas de ajuda recebidas, as estratégias mobilizadas pelas crianças e os indícios de aprendizagem em processo.

O segundo núcleo, A transformação como ato consciente: da possibilidade real à nova realidade, voltou-se à análise das mudanças observadas no decorrer do projeto. Nesse caso, foram confrontados registros produzidos em diferentes momentos, buscando identificar transformações nas formas de participação, nas interações, nas estratégias de resolução das atividades e nas produções escritas das crianças. A atenção não se restringiu aos resultados finais, mas contemplou os percursos, as tentativas, as retomadas e as formas progressivas de realização das tarefas.

O terceiro núcleo, Tensões e limites: quando a possibilidade permanece formal, destinou-se à análise das situações em que a mediação e os jogos não se converteram em avanços consolidados. Foram consideradas dificuldades persistentes, oscilações na participação, barreiras emocionais, limitações de atenção, ausências, necessidade de apoio constante e outros elementos que interferiram no desenvolvimento das atividades. Nessa perspectiva, as contradições entre os registros foram compreendidas como parte constitutiva do processo, pois, conforme Souza e Zioni (2003, p. 78), a triangulação favorece a inter-relação entre “fatos, falas e ações dos indivíduos”, ampliando a compreensão do contexto investigado.

Assim, o cruzamento das fontes não buscou comprovar de forma linear a eficácia das atividades, mas construir interpretações contextualizadas sobre as possibilidades, as transformações e os limites presentes no processo de alfabetização das crianças.





CAPÍTULO 4

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO

A Zona de Desenvolvimento Proximal, formulada por Vygotski (2007), à luz do Materialismo Histórico Dialético, constitui-se como um conceito fundamental que expressa as possibilidades reais contidas na realidade da criança. Considerando esse contexto, as categorias de possibilidade e realidade contribuem para a compreensão desse conceito, uma vez que permitem analisar tanto aquilo que a criança já é capaz de realizar de forma autônoma quanto aquilo que pode vir a realizar por meio de pares mais experientes.

No contexto do Projeto Alfaletando em Jogo, foi possível identificar a realidade das crianças no início das atividades e suas possibilidades de aprendizagem, as quais, ao longo do processo, foram se manifestando, evidenciando o caráter dinâmico do desenvolvimento. Desse modo, a Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia as potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento que se efetivam por meio das relações de mediação estabelecidas entre os participantes do projeto. Vygotski (2007, p. 97) caracteriza a Zona de Desenvolvimento Proximal como:

CAPÍTULO 4

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO



(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A partir dessa compreensão, o Projeto Alfaletando em Jogo fundamentou-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para analisar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento presentes na realidade dos participantes do projeto, orientando a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da intervenção.

Nesse processo, a mediação realizada por pares mais desenvolvidos, como as monitoras, desempenhou papel fundamental, assim como a utilização de instrumentos pedagógicos, dentre os quais se destacam os jogos lúdicos. Quando adequadamente utilizados como instrumento mediador, os jogos lúdicos constituem importantes instrumentos para a apropriação da leitura e da escrita, favorecendo aprendizagens mais significativas e impulsionando o desenvolvimento infantil.

As atividades desenvolvidas no Projeto Alfaletando em Jogo constituíram-se em um campo empírico privilegiado para a observação do movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando analisar as contribuições da Zona de Desenvolvimento Proximal para a compreensão das categorias de realidade e possibilidade presentes no processo de aprendizagem dos participantes, bem como o papel dos jogos lúdicos como instrumentos mediadores desse processo. As discussões decorrentes dessas observações são aprofundadas nos tópicos seguintes.



4.1 A realidade como ponto de partida: o nível atual de desenvolvimento das crianças atendidas

No Projeto Alfaletando em Jogo, a análise foi orientada a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em articulação com as categorias Possibilidade e Realidade. Essas categorias contribuíram para a compreensão do contexto das crianças participantes do projeto e de seus processos de aprendizagem. Destacamos, inicialmente, a categoria Realidade, utilizada para analisar o ponto de partida das crianças do projeto.

Essa categoria é compreendida como aquilo que já existe e se encontra efetivamente desenvolvido, ou seja, como uma possibilidade que se concretizou em realidade. Sobre essa categoria, Konstantinov (1974, p. 197) esclarece,

Por realidade entende-se, no sentido lato da palavra, tudo o que existe num dado momento – tanto em estado embrionário, de maturidade ou definhamento. É uma unidade do singular e do geral, da essência e das múltiplas formas da sua manifestação, do necessário e do casual. Em sentido mais restrito, entende-se por realidade uma possibilidade realizada – algo que já passou a existir, que se desenvolveu.

Essa categoria revela-se fundamental no âmbito da presente pesquisa, considerando que, na perspectiva do desenvolvimento humano em Vygotski (2007), a análise dos fenômenos não se limita à sua aparência imediata, mas exige a apreensão de sua essência, compreendida como o movimento concreto que os constitui. Desse modo, a categoria realidade possibilita apreender o ponto de partida do processo de aprendizagem, superando interpretações superficiais baseadas em classificações generalizantes.

A categoria Realidade articula-se ao nível de desenvolvimento real, entendido como aquilo que a criança já é capaz de realizar de forma autônoma, isto é, funções já consolidadas em seu processo de desenvolvimento. Trata-se, portanto, de uma realidade já constituída, correspondente às possibilidades que se efetivaram ao longo de sua formação. Nas



considerações de Vygotski (2007, p. 95-96), esse nível é definido como: “primeiro nível pode ser chamado nível desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”.

Cabe destacar que a constituição dessa realidade está diretamente relacionada às condições objetivas de existência dos sujeitos, o que evidencia que o processo de desenvolvimento não ocorre de forma linear nem igualitária entre os indivíduos. As análises iniciais das atividades desenvolvidas com as crianças evidenciaram diferentes realidades no processo de alfabetização, sendo que muitas delas não se alfabetizaram de forma adequada, apresentando dificuldades na leitura e na escrita.

Como atividade inicial do projeto, buscamos identificar a realidade concreta das crianças no que se refere à leitura e à escrita. Para isso, foram propostas atividades lúdicas e coletivas, considerando o início da constituição dos vínculos entre as crianças, as monitoras e o professor orientador do projeto, com vistas à promoção de um ambiente de acolhimento e integração do grupo. Nesse contexto, as atividades tiveram como eixo principal a observação do reconhecimento das letras, da escrita do nome próprio, da consciência fonológica e da leitura.

Entre as atividades diagnósticas, destacamos a oficina de confecção de pulseiras, realizada em duas etapas: inicialmente, cada criança deveria compor o próprio nome por meio da organização das letras correspondentes na pulseira e, posteriormente, registrá-lo em um papel. Essas atividades tiveram como objetivo verificar o reconhecimento das letras que compõem a escrita do nome próprio, bem como observar aspectos relacionados à grafia e à escrita inicial. De modo geral, observamos que parte das crianças identificava e organizava adequadamente essas letras, enquanto outras apresentavam



dificuldades nesse processo, como omissão de letras, além de recorrerem frequentemente a modelos escritos como apoio para a realização da atividade.

Figura 01 - Atividade diagnóstica de escrita do nome próprio por meio da confecção de pulseiras



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

Entre os registros observados, Arthur, de 11 anos e matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, utilizou um cartão com seu nome completo como apoio para a organização das letras na pulseira e para a escrita no papel, evidenciando necessidade de suporte visual para a realização da atividade. Diante disso, foi proposta a realização da tarefa sem o apoio visual, com o objetivo de observar sua autonomia na escrita e na identificação de letras, ocasião em que conseguiu registrar,

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO*



de forma independente, apenas o primeiro nome, ainda apresentando dificuldades e necessitando de mediação durante o processo.

Além dessa proposta, foram realizadas outras atividades que se mostraram fundamentais para a compreensão de sua realidade no processo de aprendizagem da escrita. Ficou evidente que Arthur ainda não reconhecia a maior parte das letras do alfabeto e não realizava a leitura de palavras simples, inclusive daquelas compostas por até quatro letras ou duas sílabas. Além disso, apresentou repertório vocabular limitado para seu nível de escolarização, com dificuldades na compreensão e no uso de palavras mais complexas, bem como em atividades que envolviam a identificação de rimas.

Os registros também evidenciaram baixa concentração durante a realização das propostas, sendo, em alguns momentos, necessário o encaminhamento para um ambiente mais tranquilo, a fim de possibilitar sua participação. Também foram constatadas dificuldades na comunicação oral, com necessidade, em alguns momentos, de repetição de suas falas, as quais, por vezes, não eram compreendidas de imediato pela monitora.

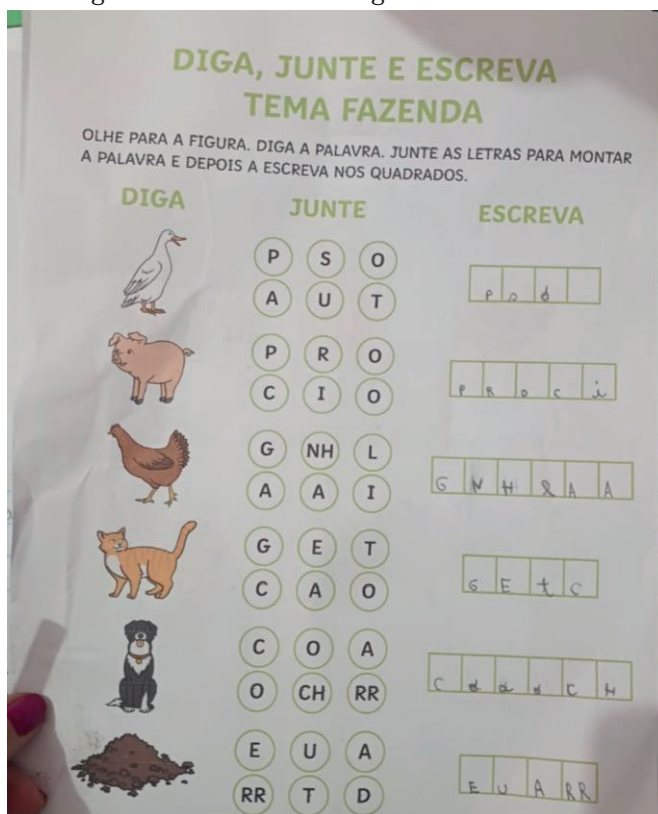
Sua realidade, naquele momento, indicava que, embora estivesse matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, ainda não havia consolidado o princípio alfabético do Sistema de Escrita Alfabética. Segundo Soares (2023), esse domínio corresponde à compreensão das relações entre grafemas e fonemas, constituindo requisito essencial para a apropriação da linguagem escrita.

Em outra atividade diagnóstica, tivemos como objetivo identificar o nível de leitura das crianças por meio da utilização de textos de nível fácil, o que possibilitou uma análise mais precisa da realidade no que se refere à leitura. Constatamos que parte das crianças não sabia ler, enquanto outras, embora já realizassem a leitura, apresentavam dificuldades de fluência, com leitura silabada e pouca desenvoltura no processo de leitura. Observamos, ainda, dificuldades na identificação de



letras como H, Y e W, bem como de dígrafos. Ademais, mesmo entre aquelas que conseguiam ler, identificou-se um repertório linguístico ainda limitado.

Figura 02 - Atividade diagnóstica de escrita



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

Como forma de exemplo, destacamos o caso de Moana, de 10 anos, matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental. Sua realidade, naquele momento, evidenciava que era uma criança que realizava as atividades de escrita de forma autônoma e, inclusive, auxiliava outras crianças nas tarefas propostas, além de conseguir ler palavras e pequenos textos.

CAPÍTULO 4

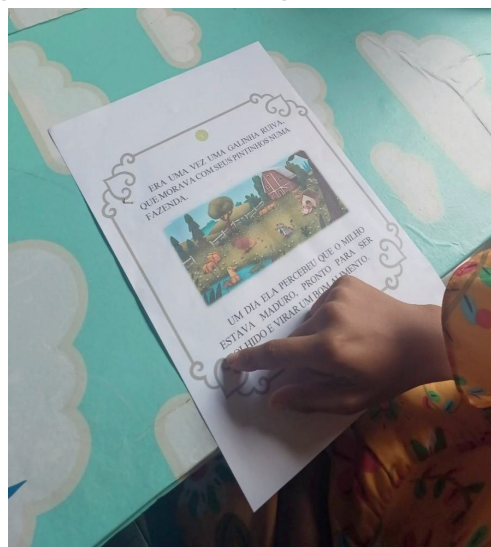
A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO



Entretanto, observamos a ausência de fluência leitora. Embora realizasse leituras de maneira relativamente autônoma, fazia-o de forma lenta e silabada, apresentando dificuldades em determinadas palavras, especialmente aquelas que continham a letra “h” e dígrafos. Em algumas situações, essas dificuldades a levavam a solicitar auxílio durante a leitura. Assim, apesar de conseguir realizar algumas propostas de leitura, ainda necessitava, em determinados momentos, do apoio de pares mais experientes para sua realização.

No caso de Jasmine, de 9 anos, matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, foi possível identificar que ela não conseguia realizar grande parte das atividades de forma autônoma, necessitando constantemente da mediação da monitora e do apoio de colegas mais experientes. Nas primeiras observações, verificamos que Jasmine não reconhecia grande parte das letras do alfabeto, incluindo as vogais, e ainda não realizava a leitura autônoma de palavras simples.

Figura 03 - Atividade diagnóstica de leitura



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)



Apesar dessas dificuldades, apresentava autonomia na escrita do próprio nome, diferentemente de alguns participantes com maior tempo de escolarização. Durante as atividades de leitura, demonstrava frustração diante dos desafios encontrados e, em geral, realizava a leitura de forma compartilhada com os colegas, sem autonomia individual. Esse contexto evidencia a necessidade de mediações pedagógicas sistemáticas, ancoradas em sua realidade concreta de desenvolvimento, de modo a favorecer a apropriação gradual das habilidades de leitura e escrita.

A partir da realização das atividades diagnósticas iniciais do projeto, voltadas ao processo de alfabetização, foram identificados diferentes níveis de apropriação da leitura e da escrita entre as crianças, ainda que pertencentes à mesma faixa etária e à mesma série escolar. Essa heterogeneidade evidenciou que a simples afirmação de que uma criança não sabe ler e escrever não é suficiente para uma análise rigorosa do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que tal compreensão desconsidera as diferentes formas de desenvolvimento, os percursos individuais e as condições concretas de acesso ao conhecimento.

Essas observações iniciais foram fundamentais para a organização do planejamento do projeto, possibilitando a elaboração de intervenções voltadas à atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças. A partir das realidades apresentadas por cada participante naquele momento, buscamos planejar o processo de aprendizagem de modo a criar condições para a apropriação da leitura e da escrita, ampliar a consciência linguística e favorecer sua emancipação nas práticas sociais.

Nesse contexto, os jogos lúdicos constituíram-se como importantes instrumentos de mediação em nosso planejamento do projeto de ensino, contribuindo para atribuir sentido às atividades propostas e ampliar o engajamento das crianças no processo de aprendizagem. Assim, objetivamos criar

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALEALETRANDO EM JOGO*



possibilidades concretas para a transformação de suas realidades no que se refere à alfabetização, aspecto que será aprofundado no tópico seguinte.

4.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal como possibilidade real: o que o jogo possibilita e o que ainda não existe

A discussão acerca do aprendizado e do desenvolvimento é um dos aspectos centrais abordados por Vigotski (2007), estando intimamente relacionada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao buscar uma nova forma de compreender esses processos, o referido autor enfatiza que algumas posições teóricas não os explicavam de maneira clara, o que resultava em uma série de equívocos. Nesse contexto, destacou três posições teóricas acerca da relação entre aprendizado e desenvolvimento.

Segundo a análise do autor, a primeira posição teórica, associada a Piaget e Binet, defendia que a criança precisaria, inicialmente, desenvolver-se em termos maturacionais para poder aprender, ou seja, o desenvolvimento seria independente da aprendizagem. A segunda posição teórica sustentava que aprendizado e desenvolvimento constituíam o mesmo processo.

Por sua vez, a terceira concepção buscava superar esses dois extremos, enfatizando que aprendizado e desenvolvimento são processos distintos, mas intimamente relacionados. Conforme apresentado por essa perspectiva, considerava-se que o desenvolvimento envolveria tanto a maturação biológica quanto a aprendizagem. Entretanto, Vigotski apontava que essa posição, representada por Koffka, não explicava de forma clara como ocorria a interação entre esses processos.

Diante dessas limitações teóricas, Vigotski (2007, p. 98) elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, destacando o papel da aprendizagem na promoção do desenvolvimento e oferecendo uma nova compreensão acerca



da relação entre esses dois processos. A esse respeito, o autor define a Zona de Desenvolvimento Proximal nos seguintes termos:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Diante disso, o conceito evidencia que, ao buscar compreender o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos, não se deve restringir a análise apenas às funções já consolidadas, mas também considerar aquelas que se encontram em processo de formação, uma vez que estas também são indicativas de desenvolvimento. É nesse contexto que se destaca a categoria de possibilidade, associada ao conceito de ZDP, pois a possibilidade refere-se às funções que podem vir a se desenvolver ou que já estão em processo de desenvolvimento, desde que estejam dadas as condições objetivas necessárias para esse processo. Podemos observar essa articulação entre a ZDP e a categoria de possibilidade quando Konstantinov (1974, p. 198) destaca que:

O processo de desenvolvimento é uma unidade dialética de possibilidade e realidade. A possibilidade está organicamente ligada à realidade. O possível e o real interpenetram-se, pois a possibilidade é uma das formas da realidade no sentido lato da palavra, como realidade interna, potencial. As possibilidades não são introduzidas na realidade por quaisquer forças sobrenaturais, mas surgem e existem na própria realidade, exprimindo o automovimento e autodesenvolvimento da realidade objectiva. Quando falamos de possibilidade, temos em vista, no fundo, “o começo do surgimento” de algo que se encontra no interior duma realidade concreta (Grifos do autor).

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALEALETRANDO EM JOGO*



No âmbito do Projeto Alfaletando em Jogo, buscamos atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal por meio da mediação de pares mais experientes, como as monitoras, e da utilização de instrumentos mediadores, como os jogos lúdicos. Dessa forma, procuramos contribuir para que as crianças realizassem aprendizagens que ainda não conseguiam desenvolver de forma independente, mas que, com auxílio, apresentavam condições de realizar.

À luz das considerações anteriores, a compreensão das dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelas crianças atendidas pelo projeto exige ir além da mera constatação de que não se encontravam plenamente alfabetizadas. Em sua maioria, tratava-se de crianças oriundas de contextos socioeconômicos vulneráveis, muitas vezes sem acesso a condições básicas. Essas crianças foram profundamente impactadas pela pandemia da Covid-19, uma vez que as limitações de acesso às aulas e a ausência de recursos tecnológicos adequados dificultaram a continuidade do processo educativo, contribuindo para que a apropriação da leitura e da escrita não se consolidasse.

Assim, muitas delas permaneceram com defasagens em seu processo de alfabetização, evidenciando que aprendizagens que poderiam ter sido desenvolvidas permaneceram, em certa medida, no campo das possibilidades não realizadas. Uma nota técnica publicada pelo Todos Pela Educação evidencia os impactos da pandemia sobre a alfabetização infantil, demonstrando que as crianças em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica foram as mais afetadas. Segundo o documento, houve:

aumento significativamente maior no percentual de crianças de 6 a 7 anos que não sabem ler e escrever dentre aquelas que residem nos domicílios mais pobres do país. Este movimento reforça que o impacto educacional da pandemia da Covid-19 é ainda mais preocupante para as crianças que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Todos pela Educação, 2021, p. 7).



Diante dessas análises diagnósticas dos processos de leitura e escrita e das condições sociais vivenciadas pelas crianças, o projeto teve como objetivo criar condições para que as potencialidades de aprendizagem identificadas pudessem se concretizar. Partindo da realidade apresentada pelos participantes, objetivamos favorecer a apropriação da leitura e da escrita, contribuindo para o desenvolvimento humano e ampliando as possibilidades de participação desses sujeitos nas práticas sociais letradas.

É nesse contexto que se destaca o papel fundamental dos jogos lúdicos no projeto, utilizados como ferramentas culturais capazes de desafiar as crianças em suas aprendizagens, tornando esse processo mais significativo e favorecendo a interação entre os participantes. Além disso, os jogos possibilitaram que as monitoras e as próprias crianças atuassem como mediadoras do processo de aprendizagem, contribuindo para o avanço das funções psicológicas em desenvolvimento e para a ampliação das capacidades relacionadas à leitura e à escrita.

Em diversos momentos das atividades, os jogos despertavam o interesse das crianças; ao serem propostas, essas práticas possibilitavam o aprendizado por meio do brincar, criando novas Zonas de Desenvolvimento Proximal, que, ao serem acompanhadas pelas monitoras, permitiam a realização de ações que estavam para além de sua realidade naquele momento. Essas experiências com os jogos lúdicos contribuíram diretamente para a aprendizagem das crianças.

Ao discutir a contribuição dos jogos no processo de aprendizagem, Kishimoto (2002, p. 145) afirma que “o jogo é uma das formas mais poderosas de aprendizagem, pois promove a interação social e o desenvolvimento cognitivo de maneira lúdica”. No Projeto, identificamos o que a autora destaca, pois os jogos atuaram como mediadores no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ao possibilitarem a interação entre as crianças, favorecendo a troca de conhecimentos e a construção

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALEALETRANDO EM JOGO*



de diálogos entre pares, o que ampliou a comunicação oral, aspecto fundamental diante das dificuldades que muitas crianças apresentavam na pronúncia correta das palavras.

A partir desses resultados, constatamos que os jogos contribuíram diretamente para a consolidação dos conhecimentos, assumindo também um papel central na organização das atividades do projeto. Nesse movimento, as crianças foram gradualmente se apropriando dos conteúdos, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento e constituindo novas Zonas de Desenvolvimento Proximal, uma vez que os jogos possibilitaram a criação de situações em que a aprendizagem ocorreu de forma compartilhada, mediada e significativa.

A interação entre pares mais experientes constituiu um elemento fundamental nesse processo de consolidação das aprendizagens de leitura e escrita, pois favoreceu a realização, pelas crianças, de ações que inicialmente se encontravam além de sua capacidade de execução autônoma, mas que, por meio da mediação, passaram gradativamente a integrar seu processo de desenvolvimento. É o que destaca Oliveira (1998, p. 65), ao afirmar que a aprendizagem desse sistema complexo ocorre por meio da mediação pedagógica intencional, que possibilita à criança realizar atividades que, sozinha, ainda não conseguiria executar,

Deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado.

Dessa forma, serão apresentadas, a seguir, as contribuições da mediação de pares mais experientes e do uso de jogos lúdicos na consolidação de novas zonas de aprendizagem. Como exemplo, destacamos novamente a situação de Arthur, que, no início do projeto, apresentava um perfil mais reservado, demonstrava dificuldades de interação em ambientes



com muitas pessoas e, em alguns momentos, dificuldades relacionadas à fala, o que geravam sentimento de frustração e vergonha e influenciavam sua participação nas atividades. Durante os jogos, demonstrava preferência por realizar as atividades de forma mais individual.

No processo de alfabetização, apresentava dificuldades tanto na escrita quanto na pronúncia de palavras, evidenciando um repertório restrito de palavras e dificuldades para citar exemplos iniciados por letras como A e B. Como ainda não reconhecia grande parte das letras do alfabeto, apresentava dificuldades na leitura, especialmente em atividades que envolviam palavras com estruturas silábicas mais complexas.

Também realizava trocas entre letras como B e D, devido às semelhanças entre seus sons e formas gráficas e às dificuldades na associação entre sons e letras, aspecto relacionado ao desenvolvimento da consciência fonológica. Além disso, apresentava dificuldades na junção de sílabas para a formação de palavras, sendo necessário apoio para a realização dessas atividades.

Como forma de atuar na ZDP, buscamos desenvolver atividades próximas aos conhecimentos que Arthur estava prestes a construir, mas que, ao mesmo tempo, oferecessem desafios capazes de favorecer avanços em seu desenvolvimento. Conforme destaca Vigotski (2009) não é necessário que a criança esteja completamente preparada para aprender, pois é no decorrer da própria aprendizagem que ocorre o desenvolvimento. O autor afirma ainda que a aprendizagem mais significativa é aquela que atua na ZDP, ou seja, não se limita ao que a criança já realiza sozinha nem propõe desafios muito além de suas possibilidades; em suas palavras: “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. 336-337).

CAPÍTULO 4

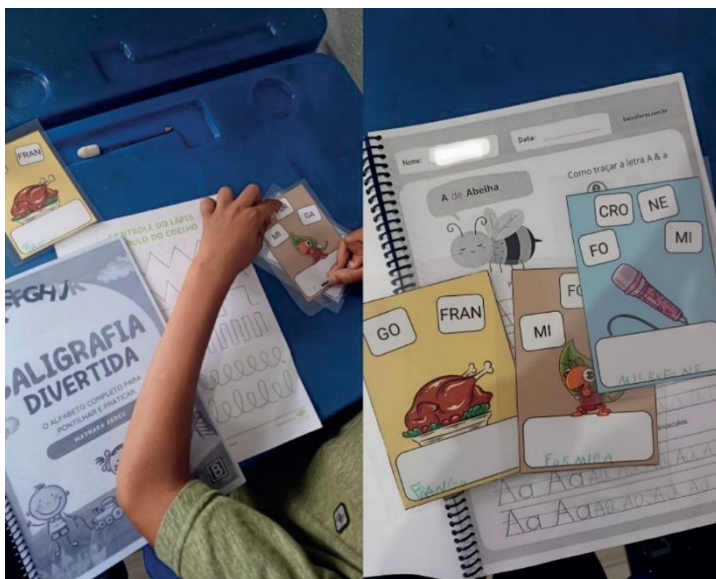
*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALEALETRANDO EM JOGO*



Com Arthur, inicialmente trabalhamos o reconhecimento das letras, começando pelas vogais e, posteriormente, ampliando para o alfabeto completo, além de atividades de formação de sílabas e propostas voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, explorando as diferenças entre sons e estruturas silábicas. Essas ações foram realizadas gradativamente ao longo do projeto, respeitando o ritmo e as possibilidades de aprendizagem da criança.

Como exemplo, em uma atividade de composição de sílabas, um jogo no qual, a partir de imagens e sílabas organizadas de forma aleatória, era necessário organizá-las corretamente, Arthur conseguiu completar grande parte das cartelas, identificando sons e realizando associações adequadas, embora ainda necessitasse, em alguns momentos, do apoio da monitora para reconhecer determinados sons, sendo que, com esse apoio, conseguia superar as dificuldades que apresentava.

Figura 04 – Jogo de sílabas como instrumento mediador no reconhecimento de letras e sílabas.



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)



Esse jogo teve como objetivo possibilitar que o aluno formasse palavras por meio da junção de sílabas. Para desafiá-lo, não bastava apenas organizar as sílabas na ordem correta, como em atividades de repetição; foi necessário elevar o nível de complexidade, apresentando-as de forma aleatória, de modo que a criança precisasse refletir, analisar os sons e relacioná-los às letras, desenvolvendo, assim, sua consciência fonológica e linguística. Nesse processo, também foi trabalhado o reconhecimento das letras e dos sons, especialmente aqueles em que Arthur apresentava maior dificuldade, cabendo à monitora realizar a mediação por meio de questionamentos que favorecessem a identificação das letras e seus respectivos fonemas.

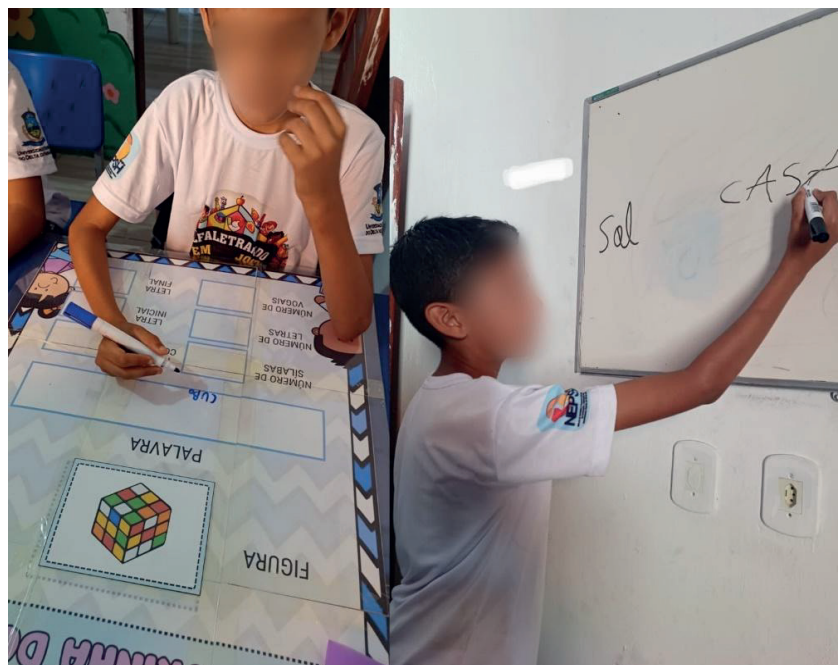
No decorrer do desenvolvimento do Projeto Alfaletando em Jogo, Arthur foi se apropriando gradativamente do sistema de escrita alfabética. Esse processo não ocorreu de forma linear nem rápida, mas foi marcado por contradições, uma vez que, em alguns momentos, conseguia desenvolver as atividades propostas, enquanto, em outros, apresentava dificuldades relacionadas ao foco de atenção ou não conseguia realizá-las. Ao final do projeto, já conseguia ler palavras de três a quatro sílabas, reconhecia a diferença entre quantidade de letras e sílabas e realizava a maior parte das atividades de forma mais autônoma, embora ainda necessitasse, em alguns momentos, do apoio da monitora para identificar letras e realizar leituras.

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALEFLETRANDO EM JOGO*



Figura 05- Jogo lúdico “Palavra do Dia” para o reconhecimento de letras, sílabas e das letras iniciais e finais das palavras.



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

Destacamos o relato da mãe de Arthur, segundo a qual seu rendimento escolar em relação à leitura e à escrita apresentou avanços significativos, ao relatar que ele passou a realizar atividades tanto em casa quanto na escola e até mesmo a ler bilhetes deixados por ela. Esses elementos indicam que as atividades desenvolvidas no projeto, articuladas à mediação das monitoras e ao uso dos jogos lúdicos, transformaram possibilidades de aprendizagem em avanços concretos, contribuindo para que sua alfabetização se tornasse mais consciente e modificando a realidade inicialmente observada no início do processo.

Ressaltamos que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ir além de uma técnica esvaziada de sentido, envolvendo a apropriação desse sistema com vistas à ampliação da participação dos sujeitos no mundo social, por meio das práticas sociais de



leitura. Isso se constata no relato da mãe, pois, ao se apropriar da linguagem escrita, o sujeito passa a ter oportunidades de participar da vida em sociedade, expressar ideias e produzir sentidos. Como afirma Soares (2023), não basta alfabetizar; é preciso letrar, ou seja, participar das práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que os sujeitos se informem e se comuniquem com os outros.

Passemos agora a destacar a trajetória de Aladdin, participante do Projeto Alfaletando em Jogo, com 9 anos de idade e matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental. Sua experiência permitiu compreender como a atuação na ZDP, por meio da mediação de pares mais experientes e da utilização dos jogos lúdicos, favoreceu avanços significativos em seu processo de alfabetização.

Nas atividades diagnósticas desenvolvidas, constatamos que a criança já conseguia escrever corretamente o próprio nome. Entretanto, ao longo das observações, identificamos que frequentemente invertia a ordem das letras ao escrevê-lo. Tal situação estava relacionada, principalmente, às dificuldades de atenção e concentração durante a realização das atividades, uma vez que estímulos externos interferiam com facilidade em seu foco.

Nesses momentos, solicitávamos que reorganizasse o nome corretamente, explorando os sons das letras e promovendo reflexões acerca de sua identificação. Constatamos que, quando conseguia manter a atenção na atividade, realizava a tarefa sem necessidade de auxílio, evidenciando que a principal dificuldade estava associada em manter o foco.

A realidade de Aladdin no início do projeto, identificada a partir das atividades diagnósticas, indicava que ele já conseguia representar uma boa parte das letras das palavras solicitadas nas atividades. Contudo, esse contexto era marcado por dificuldades ortográficas, especialmente relacionadas ao uso de dígrafos, como “lh” e “rr”, além de trocas entre letras com grafias ou sonoridades semelhantes, como “b” e “d”, “v” e “f”, “s” e “c”, bem

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO*



como “g” e “j”. Em algumas atividades de escrita, observaram-se produções como “sou” para “sol”, “peixe” para “peixe” e “mehia” para “meia”.

Essas dificuldades ortográficas fazem parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a ortografia apresenta complexidade e nem sempre há correspondência direta entre letra e som. Conforme evidencia Soares (2023, p. 144), a ortografia do “português é relativamente transparente, o que significa que, embora grande parte das correspondências seja regular, biunívoca, outras correspondências são regidas por regras, e há ainda correspondências irregulares, arbitrárias”. A autora destaca ainda que esse processo se consolida ao longo da alfabetização, especialmente por meio do contato com diferentes suportes escritos, como textos e livros.

Além de dificuldades ortográficas, Aladdin apresentou dificuldades na separação silábica e, embora conseguisse ler palavras simples, realizava a leitura de forma lenta, com esforço na articulação e na fluência. Não conseguia, naquele momento, produzir frases, evidenciando limitações na apropriação de aspectos do sistema de escrita alfabética que ainda se encontravam em processo de consolidação.

A partir dessas observações iniciais, foram organizadas atividades que atuassem na ZDP e contemplassem os aspectos anteriormente identificados, criando possibilidades objetivas de aprendizagem, como a separação silábica, a junção de sílabas e o desenvolvimento de uma leitura mais fluente. Nesse sentido, foram propostas atividades de escrita, bem como intervenções com jogos lúdicos, considerados fundamentais para o processo de aprendizagem e para a consolidação das habilidades ortográficas.

Acompanhando o processo de desenvolvimento de Aladdin, em uma das tarefas envolvendo a junção de sílabas para formação de palavras, foi solicitado que organizasse as sílabas em ordem correta. No entanto, constatamos que o participante



apenas reproduziu a sequência apresentada na atividade, sem realizar uma leitura efetiva ou estabelecer relações entre sons e letras, o que indicou não domínio do princípio alfabético.

Em contrapartida, em outra atividade de reorganização de sílabas, quando estas não estavam previamente ordenadas, conseguiu realizá-la com auxílio da monitoria, o que evidenciou que, mediante mediação, era capaz de compreender e executar a tarefa. Ao longo das intervenções, foram enfatizados o reconhecimento das letras, a relação entre grafemas e fonemas e a leitura orientada das sílabas, com o objetivo de favorecer a realização das atividades e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Figura 06 - Atividade escrita voltada à junção de sílabas e à formação de palavras.

LEIA O TEXTO:

O JABUTI

NA CASA DE JOÃO
TEM UM GRANDE JABUTI.
O JABUTI GOSTA DE COMER
JÓJUBA, JAMBOTE, JERIMUM.

1. ORDENE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS:

GAR	JO
JOGAR	
BO	JAM
BOJAM	
LA	JAU
LAJAU	
JA	LO
JALP	

2. CIRCULE O NOME DA FIGURA:

	JABUTI	JACA
	JIBOIA	JUMENTO
	JOGAR	JOELHO

3. JUNTE AS SÍLABAS E FORME PALAVRAS.

JU + DÔ JU DÔ

JA + CA JACA

JOR + NAL JORNAL

JÁR + RA JARRA

JI + LÔ JILÔ

JAU + LA JAU LA

4. COMPLETE COM JA, JE, JI, JO, OU, JU.

 CA JU

 PE JU

 JO IA

 JU BA

5. SEPRE AS SÍLABAS:

JANEIRO _____

JAVALI _____

JANGADA _____

JENIPAPO _____

Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO*



No movimento do Projeto Alfaletando em Jogo, observamos que Aladdin, quando orientado pela monitora, conseguia escrever palavras corretamente, inclusive respeitando convenções ortográficas. Em situações em que apresentava dúvidas, especialmente quanto à grafia de letras e sons, era capaz de avançar a partir de questionamentos e da leitura orientada das palavras. Progressivamente, foi adquirindo maior autonomia, realizando atividades de forma cada vez mais independente, tanto em tarefas de escrita quanto em jogos, os quais contribuíam para sua motivação. Além disso, em relação às atividades de junção de sílabas anteriormente descritas, após um processo de intervenções e mediações, verificamos um avanço significativo no jogo de sílabas fora de ordem, no qual conseguiu organizá-las de forma independente, demonstrando maior domínio do sistema de escrita e ampliação de suas possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, articula-se a contribuição de Afanasiev (1985, p. 174), ao afirmar que “todo embrião tem a possibilidade de se desenvolver e se transformar em organismo adulto, ou seja, em uma realidade”. Essa perspectiva permite compreender que, no contexto do projeto, as interações entre pares, as mediações pedagógicas e o uso de jogos atuaram como condições que possibilitaram a transformação de potencialidades em realizações concretas, evidenciando um processo dialético entre possibilidade e realidade no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.



Figura 07 - Jogos lúdicos como recursos mediadores para o reconhecimento de letras, sílabas e a escrita de palavras.



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

Outro ponto relevante em seu desenvolvimento refere-se à produção de frases. Aladdin produziu, de forma autônoma, a seguinte enunciação: “Eu menino co bola jogano fotibo nu ca pa te futi po”. Notamos que o participante escreve as palavras de acordo com sua oralidade, apresentando desvios ortográficos, o que é característico do processo de alfabetização em desenvolvimento.

Ao ser solicitado que realizasse a leitura do que havia escrito, oralizou a frase: “O menino estava jogando bola no campo de futebol”. Esse processo evidencia avanços significativos em sua aprendizagem, ainda que persistam erros ortográficos. Apontamos que, por meio da mediação, a monitora retomava letras, sons e convenções da escrita, fornecendo orientações sobre o que poderia estar faltando e o que precisava ser

CAPÍTULO 4

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO



ajustado, além de realizar questionamentos sobre quais letras estavam ausentes. Ao pronunciar palavras e frases, possibilitava que a criança refletisse sobre sua própria escrita, não apenas corrigindo-a mecanicamente, mas compreendendo-a, favorecendo não apenas o desenvolvimento individual, mas também a aprendizagem coletiva do grupo.

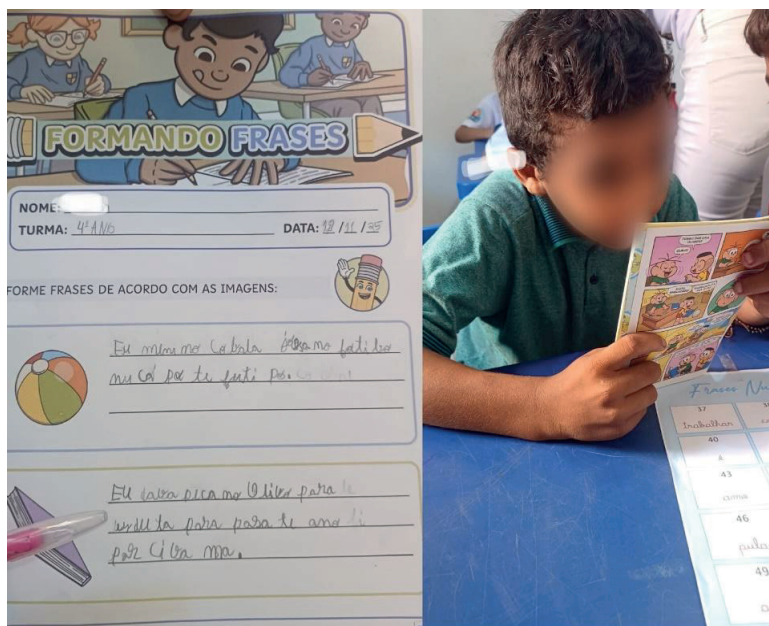
Sobre o papel da colaboração e da zona de desenvolvimento, Carvalho (2009, p. 198) destaca que a colaboração constitui um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem,

A colaboração é a forma pela qual o professor pode intervir na aprendizagem do aluno, dando-lhe, por exemplo, informações, pistas, lembretes e incentivos no momento mais adequado. Além disso, os alunos podem ser guiados por explicações, demonstrações, trabalhos com outros colegas, diálogos e discursões, pois estes são caminhos importantes para a aprendizagem.

Por fim, um dos aspectos mais notáveis de seu desenvolvimento foi o interesse pela leitura, passando a manusear livros e revistas em quadrinhos e realizando tentativas de leitura silabada, o que representa um avanço importante em comparação ao início do projeto, quando demonstrava resistência a essas atividades. A prática da leitura no projeto também foi um aspecto trabalhado, visto que a alfabetização não se restringe à aprendizagem de uma técnica mecânica, mas envolve a apropriação de um sistema complexo que possibilita uma compreensão mais ampla da realidade, especialmente nas práticas sociais dos indivíduos, favorecendo sua inserção na sociedade, ampliando sua consciência e o acesso ao mundo da cultura criada pelos homens.



Figura 08 - Atividade escrita voltada à formação de frases com base na leitura e na interpretação de imagens.



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

Assim, no decorrer das propostas do Projeto Alfaletando em Jogo, verificamos um salto no desenvolvimento tanto de Arthur quanto de Aladdin, visto que passaram a realizar escritas, leituras e convenções ortográficas que anteriormente não conseguiam executar, mas, mais do que isso, começaram a se apropriar desse artefato cultural importantíssimo que é a escrita e a leitura, para além da técnica, pois possibilita acesso aos demais conhecimentos escolares e a participação em outras dinâmicas sociais, como citado o exemplo de Arthur na leitura de bilhetes deixados por familiares.

Assim, fica evidente o que destaca Vigotski (2009, p. 331): “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha”. Assim, por meio das atividades orientadas por pares mais competentes e do uso de jogos lúdicos no projeto, foram criadas possibilidades

CAPÍTULO 4

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO



objetivas de aprendizagem, o que evidencia que a atuação na ZDP implica promover processos de ensino que impulsionam o desenvolvimento. A ZDP constitui-se como um conceito analítico que contribui para a organização de ações educativas voltadas ao desenvolvimento humano e, aqui na pesquisa, para a apropriação significativa da linguagem escrita.

4.3 A transformação como ato consciente: da possibilidade real à nova realidade

Na sociedade humana, diferentemente da natureza, a transformação de possibilidade em realidade exige mediação consciente e planejada, ou seja, organizada intencionalmente com vistas a criarem condições objetivas e subjetivas para que uma possibilidade se transforme em realidade. Sem tais atributos, esse desenvolvimento fica apenas no plano das possibilidades abstratas, ou seja, sem os meios propícios não se realiza. É o que argumenta Konstantinov (1974, p. 197):

Como se sabe, nada pode surgir do nada, e o novo só pode originar-se a partir de determinadas condições prévias contidas no seio do que é velho. A existência do novo no seu estado potencial é precisamente a possibilidade. Nas respectivas condições, a possibilidade transforma-se em realidade.

Nessa lógica, durante o desenvolvimento do projeto de ensino, na ONG, buscamos trabalhar através da mediação de pares mais desenvolvidos, juntamente com o auxílio de instrumentos como os jogos lúdicos, atividades, relações sociais e afetivas, potencializadores desse processo desenvolvimental, ou seja, estávamos buscando condições propícias e reais para que a alfabetização se concretizasse em realidade. Corroborando essa compreensão, Afanasiev, ao explicitar o que caracteriza o novo, afirma (1985, p. 173) que: “o que se desenvolve é necessário, mas não surge de repente. Criam-se primeiro as premissas ou



fatores necessários de seu nascimento, que amadurecem e se desenvolvem e, em virtude das leis objetivas, aparece o novo objeto ou fenômeno”.

No projeto Alfaletando em Jogo, assumimos o lugar de pares mais experientes, atuando na mediação de intervenções pedagógicas sistemáticas e organizadas, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Essa atuação considera a realidade dos estudantes e busca criar condições para o avanço na leitura e escrita com autonomia, por meio do uso consciente de jogos lúdicos como instrumentos culturais que favorecem a reflexão sobre a língua escrita, para além da dimensão técnica.

Os jogos foram selecionados conforme os conteúdos trabalhados e a realidade das crianças, considerando que nem toda proposta lúdica promove aprendizagem, sendo necessário que estejam situadas na zona de desenvolvimento proximal. Ao longo do projeto, foram necessárias adaptações nas estratégias, pois a mediação precisou ser ajustada diante das dificuldades apresentadas.

Trazemos como exemplo o caso de Arnold, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental que, mesmo após vários meses de participação no projeto, ainda não reconhecia a maior parte das letras, confundindo vogais e consoantes, além de não realizar a leitura autônoma de palavras simples. Nos jogos de junção de sílabas, não conseguia executar as atividades sozinho, embora, em alguns momentos, realizasse tentativas por meio da observação dos colegas. Em uma primeira proposta, que consistia na organização de sílabas para formar palavras, observamos que, mesmo com mediação, não havia avanços significativos. Diante disso, elaboramos um segundo jogo, no qual, por meio da associação entre números e letras, ele deveria identificar as letras e formar sílabas. Nessa nova proposta, observamos maior facilidade em sua realização.

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO*



Figura 10: Arnold em dois momentos de intervenção: jogo de junção de sílabas e jogo de formação silábica com associação entre números e letras.



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

Outro exemplo que destacamos refere-se a Charlie, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental. Apesar de apresentar avanços significativos na interação social, na autonomia para a realização das atividades e no reconhecimento de letras e sílabas simples, observamos, em um dos momentos de atividade, que o jogo lúdico de sílabas não alcançou o objetivo proposto, que consistia na identificação de sílabas e na formação de palavras. Embora a criança tenha manipulado a maioria das cartelas para formar palavras, organizou-as de maneira aleatória, demonstrando não ter ainda se apropriado do princípio alfabético.

Mesmo com mediação, Charlie demonstrou dificuldades em compreender a ordem correta das sílabas e em realizar a correspondência entre sons e segmentos da palavra. Diante



disso, foi necessária a reorientação da proposta pedagógica, iniciando-se com o trabalho sistemático das vogais, a construção de palavras simples e a exploração da noção de tamanho das palavras. Ainda assim, o aluno não conseguiu avançar na compreensão de algumas atividades naquele momento. Assim, verificamos a necessidade de retomar a identificação de letras a partir de frases e textos ou por meio de atividades mais simples, para somente posteriormente retomar o trabalho com sílabas.

Figura 11: Jogo de embaralhamento de sílabas como recurso mediador para a formação de palavras e o reconhecimento de sílabas.



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

Com esses exemplos, destacamos que os jogos constituem importantes instrumentos de aprendizagem no processo de alfabetização; contudo, não promovem transformação de forma automática, exigindo intervenção pedagógica intencional, contínua e sistemática. Trata-se de um processo complexo, que demanda mediações constantes, reorientações e adequações conforme as dificuldades apresentadas pelas crianças.

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO*



Mesmo quando inseridos na Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes, os jogos lúdicos não garantem o avanço imediato da aprendizagem, uma vez que esse processo não ocorre de forma espontânea ou mecânica. Nesse sentido, não basta que a atividade esteja adequada à ZDP; é fundamental analisar continuamente as intervenções pedagógicas realizadas, identificando quais jogos favorecem efetivamente o desenvolvimento dos estudantes, quais não produzem os resultados esperados e quais se mostram mais adequados às diferentes necessidades de aprendizagem.

Desse modo, o foco não deve recair sobre o jogo em si, mas sobre os processos de aprendizagem que se revelam durante sua realização. Embora o recurso lúdico possa atuar como importante mediador, o elemento central consiste em compreender as possibilidades e os limites apresentados pelos estudantes e, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas capazes de promover avanços em seu desenvolvimento e na apropriação dos conhecimentos.

4.4 Tensões e limites: quando a possibilidade permanece formal

A análise dos resultados do projeto envolve não apenas a identificação dos avanços alcançados, mas também a compreensão das dificuldades, dos limites e das contradições inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a categoria Possibilidade contribui para a apreensão desse movimento, ao evidenciar que nem todas as possibilidades presentes na realidade encontram, em determinado momento, as condições necessárias para sua concretização.

Essa compreensão é desenvolvida por Konstantinov (1974) ao distinguir duas formas de possibilidade: a concreta e a formal, também denominada abstrata. A possibilidade concreta refere-se àquela que encontra condições objetivas para sua



realização. Já a possibilidade formal expressa tendências de desenvolvimento que ainda não encontram, na realidade, os elementos indispensáveis para seu desenvolvimento.

Ao tratar da possibilidade abstrata, Konstantinov (1974, p. 198-199) afirma que: “A possibilidade formal exprime uma tendência não essencial do desenvolvimento do objeto, estando ausentes da realidade as condições necessárias para a sua concretização”. Ressalta, ainda, que essa categoria não deve ser confundida com impossibilidade, uma vez que pode converter-se em possibilidade concreta à medida que surgem as condições objetivas necessárias para sua realização.

Essas categorias auxiliaram na compreensão do processo de aprendizagem das crianças, o qual não ocorre de forma automática nem linear, especialmente quando analisamos as atividades desenvolvidas no projeto. Cabe destacar que os jogos lúdicos desempenharam papel fundamental ao longo das intervenções, permeando a maior parte das atividades realizadas. Contudo, o trabalho pedagógico não se restringiu a essa estratégia, envolvendo também atividades de escrita, caligrafia e leitura de frases e textos, fundamentais para o processo de apropriação da leitura e da escrita.

Desse modo, compreendemos que, apesar de seu potencial para favorecer a aprendizagem, a utilização dos jogos, por si só, não garante a apropriação dos conhecimentos relacionados à alfabetização, demandando a articulação com outras atividades e mediações pedagógicas.

Os resultados do projeto evidenciaram que a efetivação da aprendizagem depende de condições objetivas que atravessam o processo educativo e influenciam o desenvolvimento das crianças. Em determinados momentos, mesmo diante das intervenções e da organização do projeto, algumas possibilidades permaneceram no plano formal, por não estarem dadas condições suficientes para sua efetivação.

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALEALETRANDO EM JOGO*



No primeiro exemplo, apresentamos a situação de Jasmine. Embora fosse a única criança do projeto matriculada em escola particular, não sabia ler nem escrever e não reconhecia a maior parte das letras do sistema alfabético, incluindo as vogais. Diante disso, foram propostas atividades voltadas ao reconhecimento das letras e à escrita. Contudo, ao longo do processo, observamos que não realizava as atividades de forma autônoma, necessitando de mediação constante da monitora e do apoio de uma participante considerada mais experiente, mantendo essa dependência mesmo em tarefas elementares, como a identificação das vogais.

Figura 12: Jasmine realizando atividade com o auxílio de Moana, considerada o par mais desenvolvido na interação



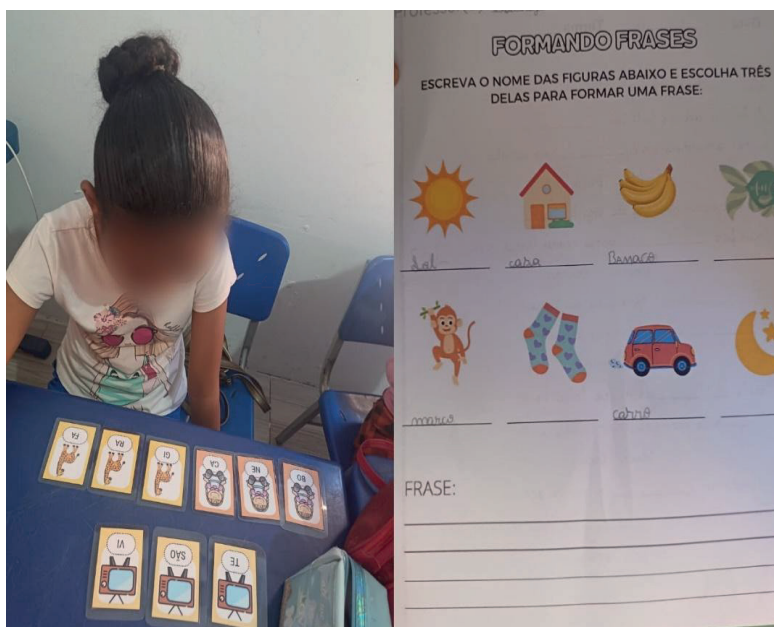
Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

As principais dificuldades relacionavam-se à caligrafia e ao repertório limitado de palavras, não se restringindo, contudo, ao aspecto cognitivo. Observamos também dimensões subjetivas e emocionais que interferiam no processo de aprendizagem. Embora Jasmine fosse uma criança afetuosa, no contexto do



projeto era frequentemente rejeitada pelas demais crianças, o que afetava diretamente sua participação, levando-a a sentimentos de isolamento, insegurança e episódios de choro. Além disso, apresentava resistência às nossas intervenções, inclusive no processo de correção das atividades, em função do constrangimento diante do grupo.

Figura 13: Registro de atividade que evidencia desafios no processo de apropriação da leitura e da escrita



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

Outra dificuldade significativa estava relacionada à linguagem oral, que se apresentava pouco compreensível, o que intensificava sua frustração e dificultava a interação com os pares. Nesse contexto, compreendemos que apenas as intervenções realizadas no âmbito do projeto não eram suficientes, sendo necessário o acompanhamento especializado para o enfrentamento dessas demandas. No entanto, observamos

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO*



resistência familiar quanto à busca desse atendimento, o que, em alguns momentos, também comprometeu sua frequência ao projeto.

Essas condições fizeram com que diversas possibilidades de aprendizagem permanecessem no plano da possibilidade formal. Assim, na situação analisada, Jasmine não reunia condições objetivas e subjetivas suficientes para o avanço mais consistente de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento naquele momento. Corroborando essa compreensão, Konstantinov (1974, p. 199) afirma que “uma possibilidade perfeitamente real pode revelar-se perdida ou objetivamente não realizável, mercê de determinadas circunstâncias”, o que evidencia que nem toda possibilidade se concretiza, ainda que exista como potencialidade. Com isso, compreendemos que o próprio projeto era atravessado por outros fatores de ordem subjetiva e social que ultrapassavam seu campo de intervenção, evidenciando a necessidade de articulação com uma equipe especializada, o apoio familiar e o acompanhamento escolar.

O segundo exemplo refere-se à situação de Arnold. Trata-se de uma criança em situação de extrema vulnerabilidade social, sob os cuidados da avó, que também apresentava limitações para o sustento e cuidado integral. Segundo dados da coordenadora da ONG e registros médicos, desde o nascimento essa criança enfrentou períodos de privação alimentar, internações e atraso no desenvolvimento motor e da linguagem, com suspeita de sequelas de meningoencefalite, condição que pode comprometer linguagem e comportamento e requer acompanhamento especializado.

De fato, apresentava dificuldades de atenção, linguagem pouco compreensível, não sabia ler nem escrever e, segundo relatos da avó, episódios de comportamento agressivo em alguns

1 Também conhecida como meningite bacteriana constitui-se de uma infecção potencialmente grave e com 100% de letalidade se não tratada. Entre 2 meses e 2 anos o *Streptococcus pneumoniae* e *Neisseria meningitidis* são os principais agentes etiológicos (Elias et al, p. 1, 2024).



contextos. Mesmo após longo período no projeto, não havia se apropriado da leitura e da escrita de forma autônoma. Por isso, era inserido em atividades em parceria com uma criança mais experiente, além da mediação constante da monitora, mantendo necessidade frequente de apoio nas atividades e nos jogos lúdicos.

Figura 14: Arnold realizando atividade em colaboração com Aladdin



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

Em diversos momentos, as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita geravam sentimento de frustração, tristeza e até episódios de choro. Diante disso, buscávamos reorganizar as atividades e as formas de mediação, de modo a favorecer sua participação sem afastá-lo do grupo ou reforçar situações de constrangimento. Entretanto, mesmo com as adaptações realizadas e com o acompanhamento sistemático ao longo do projeto, Arnold continuava apresentando dificuldades significativas no processo de apropriação da leitura e da escrita.

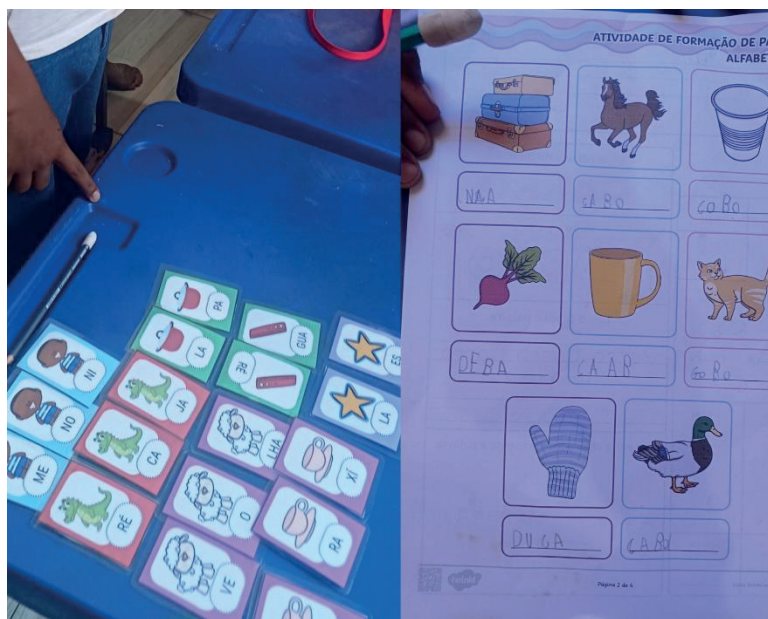
CAPÍTULO 4

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO



Nosso objetivo consistia justamente em possibilitar que, gradativamente, ele superasse a dependência constante de auxílio e desenvolvesse maior autonomia na realização das atividades. Contudo, em razão dos múltiplos fatores que atravessavam sua realidade e extrapolavam o campo de atuação do projeto, essa possibilidade não chegou a se concretizar plenamente durante o período analisado.

Figura 15: Jogo lúdico de formação de palavras e atividade escrita de Arnold, evidenciando desafios na escrita.



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

A análise das trajetórias de Jasmine e Arnold permitiu compreender que a efetivação da aprendizagem não depende exclusivamente das intervenções desenvolvidas no âmbito do projeto. Em ambos os casos, fatores relacionados às condições sociais, familiares e à necessidade de acompanhamento especializado limitaram a concretização de possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita.



Desse modo, muitas potencialidades permaneceram, em diferentes momentos, no plano da possibilidade formal, uma vez que não estavam dadas todas as condições necessárias para sua efetivação. Assim, compreendemos que o desenvolvimento dessas crianças demandava um conjunto mais amplo de ações articuladas, envolvendo a família, a escola e profissionais especializados, para que tais possibilidades pudessem converter-se em realidade.

As contribuições de Konstantinov (1974) e Afanasiev (1985) oferecem importantes pressupostos teóricos para a compreensão dessa realidade, ao evidenciarem que a transformação de uma possibilidade formal em possibilidade concreta depende da existência de condições objetivas que viabilizem sua realização. Tais condições não surgem de forma espontânea ou imediata, mas resultam de um conjunto de fatores e circunstâncias que tornam possível a efetivação daquilo que, até então, existia apenas como potencialidade. Nessa perspectiva, a permanência de determinadas possibilidades no plano formal não expressa sua impossibilidade, mas a ausência das condições necessárias para sua concretização.

CAPÍTULO 4

*A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A MEDIAÇÃO LÚDICA E
A TRANSFORMAÇÃO DIALÉTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
VIVÊNCIAS NO PROJETO ALEALETRANDO EM JOGO*





ENTRE O QUE É E O QUE PODE VIR A SER: SÍNTESES DO PERCURSO INVESTIGATIVO

As discussões desenvolvidas ao longo deste livro, que compreendeu o uso de jogos lúdicos mediados pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, tendo como categorias de análise realidade e possibilidade no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura e escrita, tiveram origem nas vivências desenvolvidas no projeto de ensino Alfaletando em Jogo e na participação no grupo de estudos NEPSH, experiências que despertaram o interesse pela temática.

A pesquisa foi conduzida a partir do objetivo geral de analisar como os jogos lúdicos, mediados pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, contribuem para transformar possibilidades de aprendizagem em novas realidades no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura e escrita.

A partir dos dados produzidos e analisados, evidenciamos que, quando articulados ao conceito de ZDP, os jogos lúdicos constituem importantes instrumentos mediadores no processo de aprendizagem, pois possibilitam a construção de novas aprendizagens a partir de situações de mediação pedagógica. Observamos ainda que o conceito de ZDP, associado às categorias de possibilidade e realidade, contribui significativamente para compreender o processo de alfabetização, especialmente quando mobilizado em práticas pedagógicas que envolvem jogos lúdicos. Esses recursos mostraram-se fundamentais por



favorecerem uma aprendizagem mais significativa e consciente, além de estimularem a participação das crianças nas atividades de leitura e escrita, sobretudo daquelas com dificuldades de atenção e menor interesse por atividades exclusivamente escritas.

Retomando as perguntas feitas na presente pesquisa, a começar pela primeira: Qual é a realidade inicial das crianças no processo de alfabetização, considerando suas dificuldades de leitura e escrita? Constatou-se que a realidade inicial das crianças era marcada por dificuldades significativas no processo de alfabetização, evidenciadas pela limitação na leitura e na escrita, no reconhecimento das letras, na associação entre grafemas e fonemas, na leitura de palavras, frases e pequenos textos, além de um repertório vocabular restrito. A categoria realidade foi fundamental para compreender esse contexto inicial e identificar as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos participantes do projeto.

Considerando a segunda questão: Como os jogos lúdicos, mediados pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, criam possibilidades reais de aprendizagem? Os jogos lúdicos, quando amparados no conceito de ZDP, funcionaram como mediadores fundamentais, pois criaram possibilidades de aprendizagem. Por meio deles, no processo de alfabetização, foi possível não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também uma aprendizagem coletiva e social, na qual, ao interagirem entre si, as crianças ajudavam umas às outras e compartilhavam conhecimentos. Isso demonstra que a mediação entre pares é fundamental para o desenvolvimento.

Esses jogos lúdicos também funcionaram como importante recurso para promover a consciência linguística, entendida como a capacidade de refletir de forma mais ampla sobre os aspectos da língua escrita, indo além de uma aprendizagem mecânica do ler e escrever. Trata-se de uma aprendizagem de



letras, sons, fonemas, frases e textos, voltada para o uso desses conhecimentos na prática social e interacional, possibilitando melhor comunicação e participação na vida em sociedade.

A terceira questão buscou compreender quais transformações, tensões e limites ocorreram no processo de alfabetização das crianças durante o desenvolvimento do projeto Alfaletando em Jogo. Durante o percurso, ocorreram diversas transformações, como a melhoria significativa no reconhecimento de letras e sons e na leitura de frases e pequenos textos. Crianças que, no início do projeto, não reconheciam nem as letras do próprio nome passaram a conseguir ler e escrever com maior autonomia. Além disso, algumas passaram a atuar como pares mais experientes, auxiliando aquelas que ainda estavam em processo de aprendizagem.

No entanto, também ocorreram tensões e limites ao longo do processo. Muitas possibilidades de aprendizagem permaneceram apenas no plano formal, sem concretização em realidade, devido a condições que ultrapassavam a atuação do projeto, como apoio especializado e familiar, fundamentais para o avanço de algumas crianças. Assim, mesmo com mediação, algumas delas não conseguiram se apropriar plenamente do sistema de escrita, o que evidencia a importância de condições objetivas para esse processo.

Os achados mais relevantes da presente pesquisa dizem respeito à importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, articulado às categorias de realidade e possibilidade, por possibilitar uma análise mais aprofundada do contexto das crianças. Essa articulação contribui para a organização e sistematização do ensino, que passa a ser orientado a partir das necessidades reais dos sujeitos, criando condições mais objetivas para o processo de alfabetização.

Evidenciamos também que o uso da ZDP, em diálogo com as noções de desenvolvimento real e potencial, exige mediação intencional do professor. Trata-se de um referencial teórico que não pode ser compreendido de forma mecânica, pois



requer acompanhamento constante das práticas pedagógicas, com atenção às que favorecem ou não a aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos a ZDP como um conceito analítico e não como uma ferramenta fixa de aplicação. Além disso, os jogos lúdicos foram um recurso importante por favorecerem uma aprendizagem mais significativa e motivadora para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As contribuições desta pesquisa dizem respeito à importância de uma leitura dialética da Zona de Desenvolvimento Proximal, articulada às categorias de Realidade e Possibilidade. Essa articulação ainda é pouco explorada na literatura da alfabetização e constitui uma das principais contribuições teóricas deste trabalho.

A pesquisa apresenta relevância no campo da docência alfabetizadora, considerando que a alfabetização representa uma das áreas mais complexas do trabalho pedagógico e exige constantes reflexões sobre a prática docente. Este estudo contribui ao propor uma forma de organização das práticas alfabetizadoras mediadas por jogos lúdicos, articulados ao conceito de ZDP e às categorias de possibilidade e realidade.

Ao considerar esses elementos, a pesquisa pode contribuir para a prática docente ao indicar caminhos que favorecem uma alfabetização mais consciente, organizada, sistemática e significativa. Assim, sua relevância se expressa nos âmbitos acadêmico, social e profissional, ao apresentar um percurso teórico-metodológico que articula jogos lúdicos e ZDP em uma perspectiva voltada para a formação e emancipação humana.

Considerando as limitações do presente estudo, identificamos como principal limite a abordagem do conceito de jogo, uma vez que, na maioria dos textos analisados, o jogo é definido como brincadeira, o que gerou dificuldades na delimitação conceitual mais precisa no desenvolvimento da pesquisa. Outra limitação que destacamos é a escassez de estudos que tratem da utilização de jogos lúdicos no processo



de alfabetização a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Observamos que grande parte das produções encontradas direciona suas análises para o jogo de papéis, o que reduziu as possibilidades de aprofundamento sobre os jogos lúdicos em sua dimensão educativa.

As reflexões desenvolvidas nesta obra indicam que o processo de alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita não pode ser compreendido apenas a partir daquilo que elas ainda não realizam de forma autônoma. Ao articular o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal às categorias Realidade e Possibilidade, tornou-se possível compreender que as dificuldades apresentadas pelas crianças expressam uma realidade concreta, marcada por condições históricas, sociais, escolares e familiares, mas também revelam possibilidades de desenvolvimento que podem se efetivar mediante mediações pedagógicas intencionais. Assim, os resultados apontam para a necessidade de aprofundar estudos que investiguem como docentes significam a realidade de seus alunos e como planejam intervenções capazes de transformar possibilidades de aprendizagem em novas realidades no processo de alfabetização.

Como desdobramento desta investigação, consideramos relevante desenvolver, em estudos futuros, novas pesquisas voltadas à análise das significações de docentes sobre suas práticas educativas no processo de alfabetização. Tal estudo poderá investigar como os docentes significam as realidades e possibilidades de seus alunos, de que modo mobilizam o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em suas intervenções pedagógicas e quais condições objetivas favorecem ou limitam a transformação das possibilidades de aprendizagem em realidade. Dessa forma, a continuidade da pesquisa poderá contribuir para ampliar o debate sobre a alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico Dialético, fortalecendo práticas



pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano e com a superação de explicações reducionistas sobre as dificuldades escolares.

Por se tratar de uma área complexa e atravessada por diferentes referenciais teóricos, compreendemos que o processo de alfabetização exige estudos e formações constantes, além de ações intencionais e críticas, indo além do simples ensino da leitura e da escrita. No âmbito pessoal, esta pesquisa contribuiu para uma compreensão mais crítica da realidade educacional, ao me possibilitar perceber que o processo educativo envolve múltiplos determinantes que influenciam o acesso ou a negação do direito à alfabetização de qualidade. Essa compreensão reforça a importância de uma educação fundamentada em uma perspectiva teórica comprometida com a formação humana.

Com isso, afirmamos que garantir o acesso de todos os indivíduos a uma alfabetização de qualidade significa assegurar condições de apropriação das objetivações humanas, isto é, das aquisições historicamente produzidas pela humanidade, possibilitando a emancipação dos sujeitos na vida em sociedade, uma vida digna e o exercício da cidadania. O papel da educação, nesse aspecto, é criar condições e mediações concretas para que todos os indivíduos possam se desenvolver em suas máximas potencialidades. É nesse movimento que a possibilidade se transforma em realidade, ou seja, em desenvolvimento e formação humana.



REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos de filosofia**. 2. ed. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Educação com tecnologia**: desvelando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TICs. Teresina: EDUPI, 2015.

ARAUJO, Francisco Antonio Machado; SILVA, Wallérya Maria Pereira; COSTA, Thaissa Cristina Bittencourt. Mediação lúdica na alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita: relato do Projeto de Ensino Alfaletando em Jogo. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 18, n. 1, p. 1-20, 2026. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv18n1-039>.

ARAUJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e220532, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220532>.

BARROS, Adriana Santana de; SILVA, Natalia Maria Pereira da; SILVA, Tamires Santana da. **Métodos da alfabetização**: um estudo bibliográfico da história das fases da alfabetização na atualidade. Recife: O Autor, 2022. 22 p.

BASTOS MARCHESONI, Laís; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRUXEL, Carla Maria Leidemer; BIANCHI, Vidica. A intermediação do professor para a produção de sentidos na alfabetização. In: CABELEIRA, Marciele Dias Santos; KONAGESKI, Jamile Tábata Balestrin; ARNHOLD, Ana Laura (org.). **Universidade: vez e voz de discentes e egressos**. Cruz Alta: Ilustração, 2023. p. 41-50. (Coleção Escritas Acadêmicas em Educação nas Ciências, v. 3).

CARVALHO, Maria Vilani Cosme. A construção social, histórica e cultural do psiquismo humano. **Revista Educativa – Revista de Educação**, v. 10, n. 1, p. 47-68, 2007.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de;

MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 163-200.

CASSIANO, Janair; ARAÚJO, Eliana Pereira. O Projeto Alfalettrar na Rede Municipal de Lagoa Santa-MG: elementos centrais. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 838-856, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092018000300838&script=sci_abstract. Acesso em: 20 abr. 2026.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2026.



COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2016.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 55, p. 205-223, 2011. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie550532>.

COSTA, Silvana Afonso et al. A teoria sociointeracionista de Vygotsky na prática docente contemporânea. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 18, n. 5, p. 1-13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.5-051>.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-68.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2017.

DE BARROS OLIVEIRA, Naiara Ferreira; SILVA, Diego da. **A importância da alfabetização e do letramento**. Faculdade Sant’Ana em Revista, v. 3, n. 2, p. 190-203, 2019. Disponível em: <https://iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/567>. Acesso em: 13 jun. 2026.



DE OLIVEIRA, Aldeni Melo; GEREVINI, Alessandra Mocellim; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 107-126, 2017.

DE SOUZA, Amelioene Franco Rezende; LIMA, Laís Leni Oliveira. Alfabetização: contraposições entre o construtivismo e a psicologia histórico-cultural. **Revista Técnica (Tecnia)**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 106-126, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56762/tecnica.v7i2.06>. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnica/article/view/99>. Acesso em: 04 jul. 2026.

ELIAS, F.Y., BONATTO, L.C., ASSAHIDE, M.H.K., JUNIOR, V.H.S.C. Meningoencefalite bacteriana e suas complicações: relato de 2 casos em pacientes pediátricos. **Resid. Pediatr.** 15(3):1-5. 2024. DOI: 10.25060/residpediatr-2025.v15n3-1313

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n. 29, p. 94-109, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Ilarco; Hilário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2012.



GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11–28.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 9, p. 60–78, 2019. Belo Horizonte, MG.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação: a teoria e a prática**. São Paulo: Cortez, 2002.

KONSTANTINOV, F. V. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. 3. ed. Tradução de João Alves Falcato. Moscovo: Novo Curso Editores, 1974.

LEMOs, Leila Maria Rainha; ARAÚJO, Márcia Moreira de. **Alfabetização na perspectiva discursiva**. Vitória, ES: Diálogo Comunicação e Marketing, 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, Mariete de Souza Amorim; SANTOS, Tatiane Castro dos. A perspectiva discursiva de alfabetização e suas implicações para a prática pedagógica da/o professora/or alfabetizadora/or. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 23, 2025.

LORANDI, Aline. Consciência linguística e alfabetização. In: SCHERER, Ana Paula Rigatti; WOLFF, Clarice Lehen; LEHNEN, Clarice; SCHERER, Ana Paula Rigatti (orgs.). **Consciência linguística na escola: experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores**. Curitiba:



Appris, 2021.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Práticas educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos.** São Paulo: Acadêmica Editorial, 2020.

MARCHESAN, Claudia. **Contribuições dos registros em diário de bordo na constituição do professor reflexivo.** 2020. Trabalho de Conclusão de Disciplina (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2020.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes; MARTINS, Elizangela Fernandes. **Significado e sentido como categorias teórico-metodológicas: possibilidades criadas no estudo da realidade educacional.** In: TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura; ARAÚJO, Neuton Alves de (org.). *Psicologia sócio-histórica: das discussões teóricas às pesquisas em educação.* 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2022. p. 75–97.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Corrêa de. *Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização.* **Caderno de Formação: Formação de Professores**, v. 2, n. 1, p. 36–57, 2011.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva et al. *Alfabetização na perspectiva da formação humana: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.* **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, v. 1, n. 5, p. 36–47, 2024.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito; MIRANDA, Mariana Rocha Eller. *Jogos de alfabetização: o que dizem as professoras sobre o uso desse recurso didático em sala de aula.* In: SILVA, Santuza Amorim da; MALETTA, Ana Paula Braz; SILVA, Maria Cristina da (orgs.). *Perspectivas e reflexões sobre educação, linguagens e práticas pedagógicas.* 1. ed. São Carlos, SP: Editora De Castro, 2022.



MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A querela dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91–114, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 10, n. 22, p. 119-132, maio/ago. 2017. DOI: 10.20952/revtee.v10i22.6429.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSAMAI, Lidiane. **A apropriação da linguagem escrita pela criança e a organização do ensino das características sonoras da palavra para a alfabetização: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, PR, 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

ROAZZI, Antonio; LEAL, Telma Ferraz; CARVALHO, M.



R. A questão do método no ensino da leitura e da escrita.
Teresina: APECH/UFPI, 1996.

RUFO, Janiêta Hoehne. Jogos pedagógicos como recurso na alfabetização e consciência fonológica nos anos iniciais do ensino fundamental. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Ewerton Vicente da. A psicogênese da língua escrita no processo de alfabetização: o que dizem as professoras. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, 2020.
Orientadora: Ms. Patrícia Batista Bezerra Ramos.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos.** São Paulo: Cultura Acadêmica; UNESP, 2011. v. 2, p. 96–100.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed., 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023.



SOUZA, Anne Mariette Alves Costa; CASTRO, Rafael Fonseca de. Alfabetização: uma revisão dos métodos e a perspectiva histórico-cultural. **Revista Práxis Pedagógica**, v. 2, n. 3, p. 160–179, 2019.

SOUZA, Dilmara Veríssimo de; ZIONI, Fabiola. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 76–85, jul./dez. 2003.

SOUZA, Elayna Maria Santos; MARQUES, Eliana Sousa Alencar. **Mediação da atividade pedagógica na apropriação e na objetivação dos conteúdos escolares**. Educação UFSM, v. 47, 2022.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. [S. l.]: Todos pela Educação, fev. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2026.

VIEIRA, Aliny de Maria Oliveira Barbosa; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Educação, formação humana e atividade pedagógica: uma análise histórico-cultural. In: **Colloquium Humanarum**, 2023, p. 331–345. ISSN 1809-8207.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de Psicologia). Tradução de Paulo Bezerra.

ZAPPELLINI, Marcello Beckett; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241–273, abr./maio/jun. 2015. DOI: 10.13058/raep.2015.v16n2.238.



SOBRE OS AUTORES



Wallérya Maria Pereira Silva é Graduada em Pedagogia e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana.



Francisco Antonio Machado Araujo é Doutor em Educação (UFPI), Mestre em Educação (UFPI), Licenciado em História (UESPI). Licenciado em Pedagogia (ISEPRO), Especialista em História das Culturas Afro-Brasileiras (FTC). Professor Adjunto e Coordenador de extensão do Curso de Pedagogia - UFDPAR. Pesquisador e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana- NEPSH/UFDPAR. Chefe Editor da Editora da Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Membro da Câmara de Extensão da UFDPAR desde 2022. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: Educação e ludicidade; Processos constitutivos da (trans) formação humana pela mediação da educação; Processos constitutivos da identidade do educador; Processos de produção de significados e sentidos da profissão docente, notadamente da formação e da atividade docente; Desenvolvimento profissional do educador, tendo como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético, Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

