



**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PPGPE –
MESTRADO E DOUTORADO**

ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS NA
IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTAS DE ACOMPANHAMENTO E APOIO AOS
ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

**UBERLÂNDIA/MG
2025**

ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS NA
IMPLEMENTAÇÃO DE PROPOSTAS DE ACOMPANHAMENTO E APOIO AOS
ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação e produto apresentados à banca examinadora como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade de Uberaba.

Linha de pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Gercina Santana Novais.

UBERLÂNDIA/MG
2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- S38i Silva, Angela Aparecida de Paula.
Intervenção pedagógica: um estudo sobre os desafios na implementação de propostas de acompanhamento e apoio aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita / Angela Aparecida de Paula Silva. – Uberlândia (MG), 2025.
180 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.
Inclui produto educacional.
1. Alfabetização. 2. Ensino fundamental. 3. Aprendizagem. 4. Leitura. 5. Escrita. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 372.414

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:
UM ESTUDO SOBRE OS
DESAFIOS NA
IMPLEMENTAÇÃO DE
PROPOSTAS DE
ACOMPANHAMENTO E APOIO
AOS ESTUDANTES DO 3º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL
COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM DA LEITURA E
DA ESCRITA**

Dissertação/Produto apresentada ao
Programa de Pós – Graduação
Profissional em Educação – Mestrado e
Doutorado da Universidade de
Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovado em 27/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



GERCINA SANTANA NOVAIS
Data: 24/10/2025 20:29:45 -0300
Verifique em: <https://validar.dl.gov.br>

Profª. Drª. Gercina Santana Novais
(Orientadora)

Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente



LUCIANA CHARÃO DE OLIVEIRA
Data: 24/10/2025 11:38:29 -0300
Verifique em: <https://validar.dl.gov.br>

Profª. Drª. Luciana Charão de Oliveira
Faculdade Presidente Antônio Carlos –
UNIPAC Uberlândia

Documento assinado digitalmente



SELVA GUIMARÃES
Data: 24/10/2025 18:26:27 -0300
Verifique em: <https://validar.dl.gov.br>

Profª. Drª. Selva Guimarães
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

Dedico esta pesquisa a meu amado Deus, a quem devo a vida e a oportunidade de trilhar este caminho. À minha família, por ser o meu porto seguro e a fonte de amor incondicional. A todos os alunos que já passaram por mim, especialmente aos meus terceiros anos, por me inspirarem e darem sentido à minha jornada como educadora. Este trabalho é o reflexo de nossa caminhada juntos.

AGRADECIMENTOS

Olho para trás e penso: missão cumprida! Acabei de vencer esta batalha. Agradeço esta vitória à Deus, minha gratidão infinita pela vida, pela saúde e pela força que me sustentou em cada etapa desta caminhada. Em Sua presença encontrei luz, serenidade e inspiração para não desistir diante dos desafios.

Ao meu esposo Vilmar, meu grande amor, aos meus filhos Bruno, Lara e Vinicius, à minha nora Lorena e ao meu genro Emanuel, agradeço o amor incondicional, paciência e incentivo constantes. Cada gesto de apoio, cada palavra de encorajamento e demonstração de carinho foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Esta conquista também é de vocês.

À minha irmã e aos meus sobrinhos, registro meu carinho e gratidão pelo apoio e pela presença afetuosa que trouxeram leveza e alegria a esta trajetória.

Em especial, dedico esta conquista à memória dos meus pais, os quais posso imaginar a alegria por mais essa vitória e cujo amor e ensinamentos permanecem vivos e inspiram cada passo da minha caminhada.

Aos demais familiares e amigos, agradeço pela torcida, pelo companheirismo e pelas palavras de motivação que sempre me fortaleceram.

Aos meus colegas de trabalho, da Escola Estadual 6 de junho e da Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Tibery, deixo meu sincero reconhecimento pela parceria, pelo apoio cotidiano e pela compreensão nos momentos em que precisei conciliar estudo e vida profissional.

À direção, aos professores e a todos os profissionais da escola onde desenvolvi a pesquisa, sou profundamente grata pela acolhida, pela colaboração e pela confiança em meu trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação, agradeço pelo apoio e pelo financiamento por meio do Projeto *Trilhas de Futuro*, que tornou possível a realização desta etapa formativa.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Gercina Santana Novais, expresso profundo reconhecimento pela orientação segura, pela dedicação e conhecimento compartilhado ao longo deste processo. Sua confiança e disponibilidade foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba (Uniube), agradeço pelas contribuições, pelas trocas de experiências e pelo aprendizado compartilhado, que enriqueceram minha formação acadêmica e pessoal. De modo especial à amiga Tatiana Moraes, por sua amizade, parceria, companheirismo e pelas trocas de ideias e incentivos que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Minha profunda gratidão às professoras Dr^a. Luciana Charão (Unipac), Dr^a. Selva Guimarães (Uniube) e ao professor Dr. Osvaldo Freitas de Jesus (Uniube) por terem aceitado o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa. A presença de vocês, com suas contribuições valiosas e a visão crítica que trouxeram, foi fundamental para o aprimoramento da minha pesquisa. O olhar atento e as sugestões construtivas de cada um foram essenciais para este processo, e sou muito grata pela dedicação e colaboração.

Por fim, a todos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado, deixo meu sincero agradecimento. Cada gesto de apoio e palavra de incentivo contribuíram para a realização desta conquista. A todos o meu amor e o meu muito obrigada!

“Concedei-me a agudeza de entender, a capacidade de reter, a sutileza de relevar, a facilidade de aprender, a graça abundante de falar e de escrever” (Santo Tomás de Aquino).

RESUMO

A presente pesquisa trata acerca de uma intervenção pedagógica com estudantes em processo de alfabetização, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado, por meio da linha de pesquisa Práticas Docentes na Educação Básica, ao Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas escolas de educação básica (RECEPE), e tem como objetivo geral compreender os desafios enfrentados em uma escola da rede estadual de ensino básico de Uberlândia/MG na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita, por estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos buscam identificar e analisar as propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita; examinar as possíveis propostas de superação dessas dificuldades; avaliar se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) contribuem para que os alunos estejam alfabetizados até o final dos anos iniciais de escolaridade; analisar a atuação dos professores da educação básica no processo de Intervenção Pedagógica da instituição, em relação à aprendizagem da leitura e escrita; e verificar se o que está sendo desenvolvido na escola está em consonância com o Documento Orientador da Intervenção Pedagógica SEE (2025). Para isso, o estudo adotou a abordagem qualitativa e contemplou revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo, com observação e uso da entrevista semiestruturada, pois conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem proporciona uma maior aproximação entre entrevistados e pesquisador, o que facilita a autenticidade das informações coletadas. Além disso, assumiu como aportes teóricos os estudos de Soares (2005; 2016; 2020), Ferreira e Teberosky (1984; 2003), Freire (1994; 1996) e Cagliari (1999) sobre leitura e escrita. A análise dos resultados da pesquisa permite afirmar que os principais desafios na implementação das propostas de acompanhamento e apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita no 3º ano dos anos iniciais estão relacionados à gestão do tempo diante da necessidade de equilibrar currículo, demandas formativas e diversidade de níveis de aprendizagem; à falta de pessoal para atendimentos individualizados e escassez de recursos materiais e tecnológicos. Como caminhos de superação, destacaram-se a personalização das atividades com base em diagnósticos e intervenções frequentes, a aprendizagem entre pares, o fortalecimento da oralidade, a integração escola-família e o uso de recursos lúdicos e tecnológicos. A BNCC e o CRMG orientaram o planejamento pedagógico, embora a efetividade deles dependa de condições institucionais, apoio especializado e formação continuada. Houve alinhamento parcial ao Documento Orientador da SEE (2025), sobretudo no diagnóstico contínuo, restando desafios quanto ao fortalecimento do trabalho colaborativo, à ampliação da participação das famílias e à garantia de tempos institucionais para intervenção pedagógica. Como produto da pesquisa, elaborou-se um caderno temático sobre intervenção pedagógica no contexto da alfabetização de alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: alfabetização; intervenção pedagógica; dificuldades nos processos de ensino aprendizagem; leitura e escrita; ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research concerns a pedagogical intervention with students in the literacy process and is linked to the Professional Graduate Program in Education – Master's and Doctorate, through the research line Teaching Practices in Basic Education, to the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices, and to the Cooperative Network of Teaching, Research and Extension in basic education schools (RECEPE). Its general objective is to understand the challenges faced in a school of the state basic education system of Uberlândia/MG in the implementation of proposals for monitoring and pedagogical support for learning to read and write by students in the 3rd year of elementary school. The specific objectives seek to identify and analyze the proposals for monitoring, support, and pedagogical intervention in the learning processes of reading and writing; to examine possible proposals to overcome these difficulties; to assess whether the National Common Core Curriculum (BNCC) and the Reference Curriculum of Minas Gerais (CRMG) contribute to students being literate by the end of the initial years of schooling; to analyze the performance of basic education teachers in the institution's Pedagogical Intervention process, in relation to learning to read and write; and to verify whether what is being developed in the school is in line with the Guiding Document of the Pedagogical Intervention SEE (2025). For this purpose, the study adopted a qualitative approach and included literature review, documentary research, and field research, with observation and use of semi-structured interviews, because, according to Bogdan and Biklen (1994), this approach provides a closer relationship between interviewees and the researcher, which facilitates the authenticity of the collected information. Furthermore, the studies of Soares (2005; 2016; 2020), Ferreiro and Teberosky (1984; 2003), Freire (1994; 1996), and Cagliari (1999) on reading and writing were adopted as theoretical contributions. The analysis of the research results allows us to affirm that the main challenges in implementing proposals for monitoring and supporting students with learning difficulties in reading and writing in the 3rd year of elementary school are related to time management in the face of the need to balance curriculum, formative demands, and diversity of learning levels; the lack of staff for individualized care and the scarcity of material and technological resources. As ways of overcoming these challenges, the personalization of activities based on frequent diagnoses and interventions, peer learning, the strengthening of orality, school-family integration, and the use of playful and technological resources were highlighted. The BNCC (National Common Curricular Base) and the CRMG (Curricular Reference of Minas Gerais) guided the pedagogical planning, although their effectiveness depends on institutional conditions, specialized support, and continuing education. There was partial alignment with the SEE (State Department of Education) Guiding Document (2025), especially in continuous diagnosis, with challenges remaining regarding the strengthening of collaborative work, the expansion of family participation, and the guarantee of institutional time for pedagogical intervention. As a product of the research, a thematic notebook on pedagogical intervention in the context of literacy for 3rd-year elementary school students was developed.

Keywords: literacy; pedagogical intervention; difficulties in teaching and learning processes; reading and writing; elementary education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Eu e meu pai na mercearia no ano de 1987	17
Figura 2 –	Diploma da Educação Infantil do ano de 1984	18

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Eixos temáticos e subeixos das entrevistas	31
Quadro 2 –	Identificação das obras – período 2015 a 2024	37
Quadro 3 –	Eixos temáticos para a análise das Dissertações	39
Quadro 4 –	Resultados recorrentes apresentados nas dissertações selecionadas para análise	51
Quadro 5 –	Temas para a análise documental	61
Quadro 6 –	Aspectos – BNCC x CRMG	76
Quadro 7 –	Ações para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em Língua Portuguesa	84

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico da Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EAD	Educação a Distância
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor/a de Educação Básica
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNAIC	Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRA	Programa de Recomposição das Aprendizagens
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROBNCC	Programa Nacional de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PSI	Processo de Seleção Interna
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SESC	Serviço Social do Comércio
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TDA	Transtorno do Déficit de Atenção
TDHA	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME/MG	União dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais
UNIPAC	Centro Universitário Presidente Antônio Carlos
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

Memórias refletidas: a constituição de uma professora pesquisadora.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	24
1.1 Objetivos.....	27
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA E AS RAZÕES DAS ESCOLHAS.....	29
2.1 O local da pesquisa.....	33
3 ANÁLISE CRÍTICA, PERSPECTIVAS TEÓRICAS DAS OBRAS E RESULTADOS	36
3.1 Percurso metodológico para a identificação e escolha das obras.....	36
3.2 Análise crítica das dissertações.....	40
<i>3.2.1 Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica (2020).....</i>	<i>40</i>
<i>3.2.2 O letramento escolar nas dinâmicas das práticas de leitura e escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte (2019)</i>	<i>42</i>
<i>3.2.3 A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática? (2019).....</i>	<i>45</i>
<i>3.2.4 Práticas de ensino de leitura e escrita nos 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização (2016).....</i>	<i>46</i>
<i>3.2.5 Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores (2019).....</i>	<i>47</i>
<i>3.2.6 As intervenções didáticas na alfabetização inicial: o que revelam as professoras da rede municipal de ensino de Salvador (2023).....</i>	<i>49</i>
<i>3.2.7 Processo de aquisição do Sistema da Escrita Alfabética de alunos em defasagem idade/série (2019).....</i>	<i>50</i>
3.3 Análise integrada das dissertações.....	58
4 ANÁLISE DOCUMENTAL	61
4.1 Os documentos analisados	63
<i>4.1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).....</i>	<i>63</i>
<i>4.1.2 Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (2018)</i>	<i>71</i>
<i>4.1.3 Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023.....</i>	<i>78</i>
<i>4.1.4 Resolução SEE nº 4.948/2024 – Art. 104</i>	<i>82</i>

4.1.5 Documento Orientador 2025 (Intervenção Pedagógica para nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática)	83
4.1.6 Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Horizonte do Saber ..	86
4.2 Entrelaçando os resultados da análise dos documentos	89
4.2.1 Concepção de leitura e escrita, estratégias e recursos na intervenção pedagógica	89
4.2.2 Propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica.....	91
4.2.3 Desafios enfrentados na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita	92
4.2.4 Orientações para a intervenção pedagógica para a aprendizagem da leitura e escrita	93
5 A ESCUTA E OBSERVAÇÃO INTERESSADAS: ANALISANDO, COMPREENDENDO E INTERPRETANDO OS REGISTROS.....	94
5.1 Retrato de três professoras do 3º ano do Ensino Fundamental.....	94
5.2 Desafios na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita	97
5.3 Propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita	100
5.4 Estratégias e recursos utilizados no processo de Intervenção Pedagógica para aprendizagem da leitura e escrita	102
5.5 Base Nacional Comum Curricular, Currículo Referência de Minas Gerais e aprendizagem da leitura e da escrita	106
6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS E RECOMENDAÇÕES	109
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXO A.....	118
APÊNDICE A	124
APÊNDICE B	126
APÊNDICE C	128
APÊNDICE D	129
APÊNDICE E	134
APÊNDICE F	139
APÊNDICE G	143

Memórias refletidas: a constituição de uma professora pesquisadora

A vida não é a que a gente viveu, mas o que a gente recorda e como recorda para contá-la (García Márquez, 2003, p. 5).

A palavra memorial evoca memórias e lembranças de pessoas, fatos e eventos significativos. Além de revisitar nossos arquivos mentais, a desafiadora tarefa de criar um memorial permite-nos retomar, reviver e refletir acerca de nossa constituição identitária. A frase de Gabriel García Márquez ressalta que a verdadeira "vida" de uma pessoa é mais do que uma série de eventos objetivos. Ela é formada pelas lembranças e pelas histórias que criamos a partir dessas lembranças. Assim, a memória e a narrativa são fundamentais para a construção do significado e da identidade pessoal. Desse modo, por meio deste memorial, descrevo minha trajetória acadêmica e profissional, bem como outras experiências relevantes da minha história pessoal e escolar.

Sou Angela Aparecida de Paula Silva, nascida e criada em Uberlândia, no Estado de Minas Gerais (MG), no ano de 1978, onde moro com a família que constituí depois de me casar aos 16 anos, em 1994. Sou a caçula de três irmãos. Meus pais eram comerciantes, tinham uma mercearia daquelas típicas dos anos 1970/1980 (Figura 1). Aliás, todos os meus tios, irmãos do meu pai tinham mercearia.

Figura 1 – Eu e meu pai na mercearia no ano de 1987



Fonte: acervo pessoal da autora (1987).

Minha infância foi muito feliz, minha casa vivia cheia de primos e amigos da vizinhança e eu ficava sempre enfiada atrás do balcão da mercearia para ajudar nas vendas, mas, como era muito pequena, meu pai dava a função de lavar os copos ou fazer os pacotes com as cédulas de dinheiro do caixa. Eu contava as notas de dez em dez, fazia os montinhos e amarrava com os elásticos. Brincava na rua de terra, pois ainda não tinha sido asfaltada nessa época e algumas das brincadeiras de que me recordo bastante são a bandeirinha estourada e as voltas ao redor do quarteirão. Lembro-me de quando o asfalto chegou. Foi um grande evento, a gente ficava na rua olhando as máquinas trabalharem e sentindo o cheiro de piche.

Dei início à minha vida escolar em uma escola particular denominada Centro Educacional Pimpolho. Lá, fui alfabetizada com a memorável cartilha Caminho Suave¹ que marcou uma geração de estudantes e é um símbolo que continua lembrado com carinho por muitos que passaram por seu processo de alfabetização. Em 8 de dezembro de 1984, recebi meu primeiro diploma referente à Educação Infantil (Figura 2), das mãos da minha primeira professora, Tia Abadia, era assim que eu a chamava carinhosamente. Sempre tive grande apreço pelos estudos e nunca tive problemas na escola.

Figura 2 – Diploma da Educação Infantil



Fonte: acervo pessoal da autora (1984).

No ano seguinte, mudei-me para a Escola Estadual 6 de Junho para cursar a 1ª série do Ensino Fundamental e lá fiquei até a 4ª série. Nessa escola, eram oferecidos apenas os quatro

¹ A cartilha Caminho Suave é um material didático de alfabetização criado por Branca Alves de Lima em 1948, conhecido por seu método de alfabetização pela imagem. É considerado um dos *best-sellers* da história da alfabetização no Brasil. A cartilha utiliza a associação de imagens a letras e sílabas para facilitar o aprendizado, com o objetivo de tornar a alfabetização mais acessível. Ela geralmente é dividida em duas partes: uma com atividades com vogais, coordenação motora e números; e outra focada em caligrafia com textos, sílabas e exercícios (Maciel; Santos, 2012).

primeiros anos de escolaridade, depois o ensino era ofertado pela Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza, onde estudei até concluir o Ensino Normal de Magistério de 1º grau. Foi a realização de um sonho: tornei-me professora habilitada a dar aulas de 1ª a 4ª série aos 17 anos, em 1995. Porém, não consegui atuar na docência. Uma pessoa marcante no meu processo formativo nessa época foi a professora Maristela da Silva Pucci, uma mulher admirável que, como poucas, soube conciliar conhecimento e simplicidade. Foi ela quem me apresentou a teoria piagetiana durante as aulas nas áreas de Alfabetização e Psicologia da Educação e, por isso, encantei-me por Jean Piaget, um grande teórico da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo. Ao concluir essa etapa, já estava casada, e não dei continuidade aos estudos, mesmo tendo o desejo de cursar Pedagogia. Em 1997, tive meu primeiro filho, que preencheu minha vida e mantive o sonho da faculdade adormecido por mais um período.

A primeira experiência profissional ocorreu com a minha aprovação em um concurso público na Prefeitura Municipal de Uberlândia, no ano de 2003, para o cargo de auxiliar de creche, que posteriormente passou a ser chamado de “educador infantil”, e hoje é denominado “profissional de apoio escolar”, mantive-me neste cargo durante nove anos. Neste mesmo ano, tive minha segunda filha, que preencheu ainda mais a minha vida de amor. Em meio a tantos acontecimentos, vi a oportunidade de retomar os estudos e realizar o antigo sonho de cursar Pedagogia, afinal, com um cargo efetivo e o subsídio que a Faculdade Católica de Uberlândia oferecia na época por ser servidora pública, senti segurança para prestar o vestibular e cursar a tão sonhada graduação. Voltar a estudar foi uma forma de investir em mim mesma e no meu futuro e foi uma decisão significativa que abriu muitas portas e criou oportunidades. Foi um investimento que trouxe muitos benefícios e impactou positivamente em todos os aspectos de minha vida.

O curso de Pedagogia é uma escolha enriquecedora para quem deseja fazer a diferença na vida das pessoas por meio da educação. Na graduação, pude reavaliar meus conhecimentos e concepções sobre escola, aluno/a, professor/a e educação. Fiquei fascinada pelos textos e aulas dos/as professores/as que me incentivaram a adotar novas abordagens e a desenvolver uma visão mais crítica da realidade. E, por já trabalhar em escola, foi mais enriquecedor tanto para a minha formação quanto para a prática profissional. Assim, no ano de 2007, concluí minha licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia. Depois, em 2008, dei à luz ao meu terceiro filho, a rapinha do tacho, que veio completar e alegrar ainda mais a família.

Após a formatura, continuei trabalhando como educadora infantil, que é um profissional especializado no cuidado e na educação de crianças na primeira infância, geralmente de zero a seis anos de idade. Este profissional desempenha um papel importante no desenvolvimento

cognitivo, emocional, social e físico das crianças, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para o seu crescimento. Mesmo com toda a responsabilidade que cargo exigia, sentia-me frustrada por não estar atuando como professora, afinal, havia me dedicado em um processo de formação acadêmica, de desenvolvimento de habilidades pedagógicas e aquisição de experiências práticas para a carreira de professora e queria contribuir de maneira significativa para a educação e o desenvolvimento dos/as futuros/as alunos/as, atuando como docente.

Em 2011, tive a oportunidade de prestar o concurso público para professora de educação básica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, sendo aprovada dentro do número de vagas para nomeação e senti-me imensamente feliz pois percebi que seria a chance de exercer a docência em uma carreira estável, com benefícios do serviço público, como estabilidade empregatícia e planos de carreira. Porém, a nomeação não aconteceu naquele ano. Isso me gerou frustração e ansiedade porque dediquei tempo e esforço para conquistar a vaga. Para ajudar a mitigar os impactos negativos desse período de espera, procurei entender os motivos da não nomeação e busquei formas construtivas de lidar com a situação. Uma dessas formas foi continuar estudando e me preparando para outros concursos.

E deu muito certo, pois no ano seguinte, em 2012, foi a minha redenção, fui aprovada e nomeada no Concurso Público para professora na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, e fiz a tão esperada transposição de cargo. Deixei de exercer a função de educadora infantil e tornei-me professora efetiva da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professor Oswaldo Vieira Gonçalves, onde trabalhei até o fim de 2013.

Tornar-se professor vai muito além de adquirir conhecimento acadêmico. É assumir um papel fundamental na formação das futuras gerações e contribuir para a construção de um mundo melhor. É uma jornada desafiadora, porém extremamente gratificante, que exige constante atualização e adaptação às necessidades e realidades dos estudantes. Envolve a paixão pelo ensino, a vontade de inspirar e influenciar positivamente a vida dos alunos, além do compromisso com o desenvolvimento educacional. Freire (1996) argumenta que o ato de ensinar não deve ser entendido como uma simples transmissão de conhecimento, mas, como a criação de oportunidades, para que os alunos construam seu próprio saber. O/a professor/a deve estar aberto ao diálogo, às dúvidas e inquietações dos/as estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado ativo e reflexivo. Além de compreender essa abordagem, é essencial que ele a vivencie na prática, demonstrando constantemente esse compromisso com a educação de forma crítica, ética e transformadora.

Em 2013, chegou a vez de começar a atuação na Rede Estadual de Ensino de Minas

Gerais. Como havia sido aprovada no concurso, a Secretaria de Educação de Minas Gerais normatizou que as contratações (designações) para aquele ano fossem realizadas seguindo a lista dos aprovados no concurso. Assim, fui contratada para o cargo de professora no ensino e uso da biblioteca na Escola Estadual Clarimundo Carneiro. Foi uma experiência gratificante e importante, pois ajudei muitos/as a interessarem-se pela literatura e incentivei o hábito de leitura regular, além de contribuir para o desenvolvimento da criatividade e imaginação dos/as alunos/as.

No ano seguinte, em 2014, fui removida para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do Bairro Tibery, onde atuo até o presente momento. Neste mesmo ano, fui designada novamente pela SRE de Uberlândia e, com grande alegria, fui trabalhar na Escola Estadual 6 de Junho, a mesma escola em que cursei o ensino primário na infância e a escola que meus filhos mais velhos estudavam na época. Em 2016, fui nomeada e empossada como professora efetiva nessa escola, onde trabalho até os dias atuais. Nessas escolas, pude contar com uma equipe escolar unida e eficiente, com liderança inspiradora, comunicação clara, objetivos compartilhados, respeito mútuo e um forte senso de colaboração, escolas que criam um ambiente onde tanto os/as alunos/as quanto os/as profissionais prosperam.

A animação com a trajetória profissional e o interesse pelos estudos motivaram-me a buscar uma pós-graduação, e, assim, ingressei no Curso de Especialização *Lato Sensu*, na modalidade de Educação a Distância (EAD), intitulado *Psicopedagogia e Educação Especial*, pela Universidade Cândido Mendes, realizado entre 2015 e 2016. O curso prepara profissionais para enfrentar desafios educacionais complexos, proporcionando conhecimentos e habilidades para apoiar o desenvolvimento e a inclusão de todos/as os/as alunos/as. Ao integrar teorias e práticas de Psicologia e Pedagogia, capacita os profissionais a promoverem um ambiente de aprendizado mais equitativo e eficaz. Embora a pós-graduação EAD ofereça uma alternativa flexível e acessível à educação tradicional, considero algumas desvantagens que tive ao escolher essa modalidade: a ausência de interação face a face com colegas e professores/as, o suporte acadêmico e administrativo e o retorno sobre trabalhos e perguntas afetaram negativamente meu aproveitamento e desempenho. Ainda assim, o curso me permitiu explorar novamente os trabalhos de Piaget e Vygotsky, além de outros estudiosos, com o processo de aprendizagem como o ponto central de conexão.

Ao longo da minha trajetória docente, surge uma nova e empolgante etapa: o Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Este programa representa não apenas um avanço na minha formação acadêmica, mas uma oportunidade de aprofundar conhecimentos e práticas que impactarão positivamente

a educação. Admito que nunca imaginei cursar um Mestrado, parecia algo muito distante da minha realidade. Pensava que era uma conquista reservada a pessoas extraordinárias, algo quase inacessível. Até que surgiu o Trilhas de Futuro Educadores, projeto do Governo do Estado de Minas Gerais que visa ofertar aos servidores, gratuitamente, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu* (especialização e MBA), na modalidade EAD, e vagas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), nas modalidades presencial e semipresencial, por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação. Nesse momento, surgiu em mim a faísca do desejo de voltar aos estudos, mesmo sabendo o quanto seria desafiador após tantos anos afastada da Academia.

Nesta etapa, contei com o apoio e incentivo da minha colega de graduação e trabalho, Lázara da Piedade Rodrigues Regatieri, e da minha amiga e comadre Érica Márcia Gonçalves. Elas dedicaram tempo para estudar comigo e auxiliaram-me em todas as etapas para ingresso no programa. Sempre que enfrentamos um novo desafio, é compreensível sentirmos ansiedade e medo diante do desconhecido, mas não podemos permitir que o medo nos paralise. Ainda, ajudaram-me a superar esse medo e fizeram-me sentir capaz de entrar nessa jornada desafiadora e repleta de realizações e aprendizados enriquecedores. Freire (1996) afirma que a insegurança pode ser transformada em confiança, e o medo, quando trabalhado de forma consciente, pode dar lugar à coragem e ao crescimento.

Considero meu perfil como o de uma professora alfabetizadora dedicada, preocupada não apenas em ensinar a ler e escrever, mas em inspirar nos alunos o prazer pelo conhecimento e a confiança em suas próprias capacidades. Na prática, sempre busquei utilizar diferentes abordagens para atender às necessidades individuais dos/as estudantes, reconhecendo que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem e colocando-me no lugar deles/as, entendendo as dificuldades e ansiedades de cada um/a.

Sempre me preocupei em criar um ambiente de aprendizado que desperte a curiosidade e o interesse das crianças pela leitura e escrita, celebrando as pequenas conquistas, incentivando-os a continuarem se esforçando. Procuro estar disposta a experimentar novas abordagens e ferramentas tecnológicas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, acompanhando de perto o desenvolvimento dos/as estudantes, identificando quaisquer dificuldades, para poder agir prontamente e oferecer suporte adicional quando necessário.

Identifico-me com a visão de Magda Soares (2005), que enfatiza a importância de o professor ter paixão pela alfabetização e entusiasmo em ajudar a criança a aprender. Segundo a autora, um/a bom/boa alfabetizador/a deve possuir um sólido conhecimento sobre o processo de alfabetização e dominar áreas como psicologia cognitiva, fonologia e sociolinguística, que

investigam esses temas. Ela conclui destacando que um/a professor/a eficiente compreende os processos de aprendizagem, sabe orientar adequadamente os/as alunos/as e, ao mesmo tempo, gosta do trabalho que faz, interagindo de forma expressiva com as crianças.

Mesmo distante do ambiente acadêmico há algum tempo e enfrentando inseguranças e limitações, embarquei nessa caminhada formativa. A minha experiência como professora alfabetizadora, que vai além de ensinar a ler e escrever, mas propõe ajudar os/as alunos/as a acreditarem em suas capacidades, fez-me perceber a necessidade urgente de aprofundar meus estudos sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.

Durante o exercício da docência em sala de aula, testemunhei os desafios que os alunos do 3º ano enfrentam na alfabetização, além das dificuldades que tive para implementar propostas de apoio e acompanhamento aos/as alunos/as dentro da escola. Essa realidade motivou-me a realizar esta pesquisa sobre os impasses na implementação de propostas de acompanhamento e apoio de estudantes com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental dos anos iniciais de Uberlândia/MG.

Ao concluir este memorial formativo e autobiográfico, reflito sobre a jornada percorrida, desde os primeiros passos até às conquistas mais recentes. Cada desafio enfrentado e vitória alcançada contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento, mantendo sempre viva a chama da vontade de ir além. Este documento não é apenas um registro do passado, mas um testemunho do compromisso contínuo com a excelência e a determinação de seguir em frente, com os olhos voltados para um futuro promissor e cheio de novas possibilidades para auxiliar o cumprimento do direito de aprender de todos/as.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa acerca dos desafios na implementação de propostas de acompanhamento e apoio de estudantes com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I de Uberlândia/MG, foi elaborada após um encadeamento de anos letivos nos quais verificamos que, repetidamente, enfrentamos um grande dilema. A cada começo de ano letivo, é realizado o diagnóstico inicial da proficiência em leitura e escrita dos/as estudantes e os resultados indicam uma disparidade entre eles/as.

Em 2023, setenta estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental dessa escola realizaram avaliações diagnósticas, dos quais 27% apresentaram defasagem², 16% aprendizado intermediário³ e 57% aprendizado adequado⁴. Os resultados do referido diagnóstico são disponibilizados pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)⁵ e mostram os/as estudantes que apresentam habilidades de leitura e escrita consolidadas para seguir nas propostas do currículo específico para o ano de escolaridade que se encontram matriculados; e estudantes que não conseguiram avançar no processo de alfabetização, mesmo estando matriculados/as no 3º, 4º ou 5º ano.

Esses/as estudantes participaram, no 1º e 2º ano, de atividades vinculadas ao desenvolvimento de habilidades prévias à leitura e escrita, como a consciência fonológica, noção de grafismo e compreensão de conceitos básicos sobre a linguagem escrita. Nesses anos de estudo, os/as estudantes adquiriram conhecimentos referentes a correspondências entre letras e sons, começando a formar palavras simples e a reconhecer palavras comuns e, por último, deveria haver a consolidação da leitura e escrita, expandindo o vocabulário e compreendendo textos mais complexos.

Durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve muita discussão sobre qual seria o ano de escolaridade ideal para que uma pessoa aprenda a ler e escrever. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi a diretriz nacional anterior, estabeleceu o 3º ano como prazo limite. No entanto, a BNCC estabelece

² Estudantes que obtiverem proficiência de 0 a 30 pontos.

³ Estudantes com proficiência de 31 a 70 pontos.

⁴ Estudantes com proficiência de 71 a 100 pontos.

⁵ O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), criado em 2000 pelo Estado de Minas Gerais, tem como objetivo monitorar a qualidade do ensino oferecido aos/as estudantes da rede pública. O sistema avalia se os/as alunos/as estão desenvolvendo as habilidades compatíveis com sua etapa escolar, oferecendo dados que subsidiam gestores na formulação de políticas públicas voltadas para os desafios educacionais do estado.

que as crianças devem ser alfabetizadas até o segundo ano do ensino fundamental, visando assegurar o direito fundamental de adquirir habilidades de leitura e escrita. Segundo a professora Zuleika de Felice Murrie (2017), redatora da área de linguagens da BNCC, a conclusão da alfabetização apenas no terceiro ano não tem dado certo, pois muitos/as estudantes ainda chegam ao 4º ano sem dominar as habilidades básicas de leitura e escrita.

Esse cenário, já preocupante, agravou-se no período pós-pandemia, quando a interrupção das aulas presenciais, a desigualdade no acesso às tecnologias e a ausência de acompanhamento adequado em casa provocaram atrasos na aprendizagem. Como consequência, houve comprometimento no acompanhamento das aprendizagens previstas para os anos seguintes, dificultando o avanço em disciplinas que exigem maior domínio da leitura e escrita.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2023, 60% das crianças das escolas públicas de Minas Gerais atingiram o nível de alfabetização estipulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o 2º ano do ensino fundamental. Estes dados foram revelados no 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada, divulgado em 28 de maio de 2024⁶. A meta de alfabetização estabelecida pelo MEC para todos os estados e o Distrito Federal no ano de 2023, por meio do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, era recuperar o nível de 2019. No entanto, Minas Gerais não conseguiu alcançar a meta. Embora o novo Indicador do Estado tenha aumentado em 17 pontos percentuais (p.p.) em relação ao desempenho registrado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021, ainda está 4 p.p. abaixo da avaliação de 2019, que era de 64%. Neste contexto, os resultados indicaram a necessidade de um acompanhamento e apoio pedagógico mais específico, em relação à leitura e à escrita, para que esses/as alunos/as conseguissem acompanhar a turma com mais equidade, avançando nos estudos.

A escola estadual escolhida como local da pesquisa sempre orientava os/as professores/as para encaminharem os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas para a supervisão com o objetivo de organizar um cronograma de acompanhamento desses/as estudantes com resultados aquém do esperado que seriam atendidos pelo/a professor/a eventual nas aulas de intervenção pedagógica, em momentos específicos, agendados em outro espaço dentro da instituição, trabalho realizado em parceria com o/a professor/a regente de sala. Mesmo diante do esforço realizado pela equipe pedagógica, professor/a eventual e

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/minas-gerais-tem-60-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 28 set. 2025.

regente de sala, percebemos que a intervenção pedagógica não estava atingindo os resultados esperados, pois muitos/as estudantes atendidos/as apresentavam avanços na leitura e escrita, mas outros/as ficavam estagnados, não progredindo conforme o desejado.

Em função dessa realidade, a opção foi desenvolver uma pesquisa sobre a temática intervenção pedagógica com os/as professores/as (regentes, eventuais e que atuam na biblioteca) de estudantes do 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, em processo de alfabetização. Esses/as professores/as atuam nos projetos de intervenção pedagógica da escola, local da pesquisa, com vistas a superar dificuldades dos/as alunos/as na leitura e na escrita.

Dessa forma, a pesquisa apresenta como questão principal: Quais são os desafios enfrentados para implementar uma proposta de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia/MG?

E, como questões complementares:

- Quais são as propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos/as do 3º ano do ensino fundamental e as dificuldades para implementá-las?
- Quais são as possíveis propostas de superação dessas dificuldades?
- A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais contribuem para que os/as alunos/as estejam alfabetizados/as até o final dos anos iniciais de escolaridade?
- Como é a atuação dos/as professores/as da educação básica no processo de Intervenção Pedagógica na escola da rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia/MG, em relação à aprendizagem da leitura e escrita?
- O trabalho pedagógico realizado na escola está em consonância com o Documento Orientador da Intervenção Pedagógica da SEE (2025)?

Objetivos

O objetivo principal é compreender os desafios enfrentados por uma Escola da rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia/MG na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes do 3º ano do ensino fundamental I.

A partir desse ponto, foram definidos os objetivos específicos:

- Identificar e analisar as propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita;
- Examinar as possíveis propostas de superação das dificuldades nos processos de aprendizagem da leitura e escrita;
- Avaliar se as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais contribuem para que os/as alunos/as estejam alfabetizados até o final dos anos iniciais de escolaridade;
- Analisar como é a atuação dos/as professores/as da educação básica no processo de Intervenção Pedagógica da instituição em relação à aprendizagem da leitura e escrita;
- Verificar se o que está sendo desenvolvido na escola está em consonância com o Documento Orientador da Intervenção Pedagógica SEE (2025).

Para expor o processo investigativo, este relatório está estruturado em cinco seções, além do Memorial.

A primeira seção é a Introdução, a qual apresenta o tema central da pesquisa, situando o/a leitor/a no contexto em que o estudo foi desenvolvido. Nela, são expostos o problema investigado, a justificativa da escolha do tema, o objetivo geral e específicos, bem como a relevância da pesquisa para o campo educacional.

A segunda seção apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, demonstrando o caminho escolhido para desenvolver a pesquisa. Nela, são descritos o tipo de estudo realizado, os procedimentos adotados, os instrumentos utilizados para coleta de dados e as razões que justificaram essas escolhas, garantindo transparência e permitindo que o/a leitor/a conheça como o trabalho foi conduzido.

Já na terceira seção consta a revisão de literatura, momento em que se estabelece um diálogo com estudos e autores/as que já investigaram o tema. Aqui, também se detalha o processo de seleção e análise das obras estudadas, explicando os critérios adotados para garantir que as fontes fossem pertinentes, confiáveis e atuais, e os resultados da referida revisão.

Na quarta seção é apresentada a pesquisa documental e são discutidos os resultados obtidos a partir dessa etapa, permitindo identificar padrões, informações importantes e possíveis lacunas que ajudam a contextualizar o problema investigado.

Logo, a quinta seção explora a análise das entrevistas e observações, apresentando os resultados produzidos diretamente com os/as participantes e o ambiente estudado. Essa parte traz uma interpretação cuidadosa das falas, percepções e situações observadas, buscando compreender de forma mais profunda o fenômeno pesquisado e relacioná-lo com os demais dados levantados ao longo do trabalho.

Por último, as considerações finais sintetizam os principais pontos debatidos ao longo da dissertação, destacando as contribuições do estudo para a área acadêmica, suas possíveis aplicações práticas e a elaboração de um Caderno Temático (Apêndice G) para professores/as com base na reflexão sobre resultados da pesquisa desenvolvida.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA E AS RAZÕES DAS ESCOLHAS

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, considerando o contexto como um elemento essencial para compreender os acontecimentos e registros produzidos ao longo da pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48), a pesquisa qualitativa considera “o contexto” determinante para o desdobramento dos acontecimentos e a produção de registros, por isso, o/a pesquisador/a qualitativo, na busca do “significado”, precisa ter uma especial atenção com os locais/instituições onde se desenrolam os fatos e em quais circunstâncias eles acontecem ou aconteceram. Com essa perspectiva, a investigação foi estruturada em três frentes principais: revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo, por meio de observações e entrevistas semiestruturadas.

Para a produção de dados foi realizada a revisão da literatura para identificar referências teóricas e estudos sobre o tema. O levantamento bibliográfico pretendido concentrou-se nos últimos 10 anos, no período de 2015 a 2024, obtido por meio de consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: alfabetização, intervenção pedagógica, dificuldades nos processos de ensino aprendizagem, leitura e escrita e o operador booleano “AND”, para delimitar melhor a busca. Optou-se por incluir apenas publicações em língua portuguesa para garantir maior acessibilidade aos estudos realizados no Brasil.

O *corpus* da pesquisa documental foi estruturado por meio da seleção de documentos produzidos por instituições públicas. Foram analisadas resoluções, publicadas pelo Estado de Minas Gerais, referentes à intervenção pedagógica. Além disso, foram examinados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a BNCC, o CRMG e o Documento Orientador da Intervenção Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais do ano de 2025.

Nesse percurso de análise documental, usamos como sustentação teórico-metodológica André Cellard (2008, p. 295), especialmente quando ele afirma que “as capacidades da memória são limitadas”, nossa memória não conseguiria guardar tantas informações e sustentá-las com fidelidade, como os documentos, dados, registros acumulados ao longo da história, sendo as fontes documentais e os registros imprescindíveis para os resultados da pesquisa.

O documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...] insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, [...]. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295)

Buscamos no PPP da instituição dados referentes às propostas de intervenção frente as dificuldades de aprendizagens dos/as alunos/as. Analisamos o Documento Orientador da Intervenção Pedagógica de 2025, que dispõe sobre a realização da Intervenção Pedagógica nas unidades educativas da Rede Estadual de Ensino, o CRMG, que considera as habilidades e especificidades de cada etapa da Educação Básica. A BNCC, que é o documento oficial que estabelece as aprendizagens fundamentais que os/as estudantes da Educação Básica devem desenvolver ao longo de cada etapa de sua formação. As legislações estaduais, especialmente a Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023, que dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos/as estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais e a Resolução SEE nº 4.948/2024, no Art. 104, orienta que a escola garanta, no ano escolar vigente, condições diferenciadas para a promoção do desenvolvimento dos/as estudantes, sobretudo aos/às que apresentam baixos índices de aproveitamento escolar e dificuldades de aprendizagem.

A pesquisa de campo, com uso de observação e entrevista, foi conduzida junto às professoras regentes de turma e à professora eventual que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental I e aceitaram participar do estudo. Inicialmente, foram convidadas para participar da pesquisa duas professoras regentes de turma, uma professora eventual e a professora responsável pela biblioteca. No entanto, esta última optou por não participar, justificando que estava em seu primeiro ano na escola e ainda não possuía experiência suficiente com intervenções pedagógicas. Posteriormente, a referida profissional desligou-se da instituição.

Utilizamos a entrevista semiestruturada (Apêndice A) por entendermos ser a que melhor atende aos nossos objetivos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de entrevista possibilita uma maior aproximação entre os/as entrevistados/as e o/a pesquisador/a, facilitando a autenticidade das informações coletadas. Os temas abordados nas entrevistas foram a formação acadêmica e docência, a prática pedagógica das professoras para o ensino da leitura e escrita e a intervenção pedagógica para apoiar os/as alunos/as com dificuldades nesse processo.

Além das entrevistas, fizemos observações das aulas e dos momentos em que ocorreram as intervenções pedagógicas realizadas pelas professoras, contemplando os temas: caracterização do ambiente de aprendizagem e nível de participação dos/as alunos/as, metodologia e conteúdos trabalhados em sala de aula, contextualização dos conteúdos, avaliação formativa e desenvolvimento geral da aula (Apêndice B).

As entrevistas e as observações foram registradas e conduzidas conforme critérios previamente definidos, alinhados com os objetivos e as questões do estudo. As entrevistas

foram gravadas e transcritas integralmente para posterior análise. As observações foram registradas em um Caderno de Bordo, no qual fizemos as anotações do que foi observado durante as aulas, permitindo que os registros se tornassem uma fonte de informação clara e confiável para futuras consultas. Bogdan e Biklen (1994) consideram a observação como uma técnica poderosa na investigação qualitativa, fornecendo dados ricos e contextuais. No entanto, requer rigor e autoconsciência por parte do/a investigador/a para que seja eficaz.

A pesquisa de campo foi iniciada somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo A), assegurando a observância dos princípios éticos que orientam os estudos com seres humanos. Para tanto, foram elaborados e entregues os documentos exigidos: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), confeccionado em duas vias de igual teor, uma entregue ao/à participante e outra arquivada pela pesquisadora, sendo o conteúdo lido conjuntamente; o Termo de Assentimento (Apêndice D) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis pelos/as alunos/as (Apêndice E), igualmente elaborados em duas vias e lidos com os/as estudantes e seus responsáveis antes do início das observações em sala de aula.

Para a análise dos dados produzidos, por meio das observações e das entrevistas, foram utilizados procedimentos de análise de conteúdo temática, conforme descrito por Bardin (1977) e Franco (2008). A análise de conteúdo temática, segundo Bardin (1977), consiste em identificar e categorizar temas ou unidades de sentido presentes nos dados analisados, permitindo uma compreensão mais profunda dos significados implícitos ou explícitos.

O processo envolveu três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. De acordo com Franco (2008),

Cada vez mais, porém, a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados, verbais e/ ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”. (Franco, 2008, p. 11).

Destaca que a menor parte do conteúdo é a “Unidade de Registro, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. Seus tipos podem ser diferentes e estarem relacionados ao mesmo tempo como, uma palavra, o tema, o personagem, o item

Segundo Franco (2008), a unidade de contexto é uma parte fundamental para realizar uma análise e interpretação consistente de documentos em uma pesquisa. Ela é considerada a parte mais ampla do conteúdo a ser analisada, e sua função principal é fornecer o contexto necessário para entender os significados exatos das unidades de registro.

Para a interpretação dos dados, foram empregadas categorias ou eixos de análise previamente estabelecidas, com base nos objetivos e nas questões de pesquisa. Adicionalmente, foram definidas categorias emergentes, identificadas durante o processo de leitura dos dados. Organizamos as transcrições das entrevistas e utilizamos o procedimento de análise de conteúdo temático, inspiradas nas elaborações de Bardin (2009).

Iniciamos com a releitura dos dados, guiada pelos objetivos e questões do estudo, a fim de identificar temas centrais (unidades de registro) e seus respectivos contextos (unidades de contexto). Cada entrevista e observação realizada foi analisada individualmente para extrair unidades de significação baseadas em temas, e, posteriormente, os resultados foram comparados e cruzados.

Os eixos temáticos e subeixos elaborados, a partir dos objetivos e questões de estudo (*a priori*), e os eixos temáticos (*a posteriori*), evidenciados durante a leitura dos registros das entrevistas, foram registrados no quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Eixos temáticos e subeixos das entrevistas

Eixo 1	Impasses e desafios na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita.
Eixo 2	Propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.
2.1	Colaboração da família na intervenção pedagógica.
2.2	Experiências de intervenções pedagógicas bem-sucedidas.
Eixo 3	Estratégias e recursos utilizados no processo de Intervenção Pedagógica para aprendizagem da leitura e escrita.
3.1	Estratégias e recursos da professora regente no processo de Intervenção Pedagógica para a aprendizagem da leitura e escrita.
3.2	Estratégias da professora eventual no processo de Intervenção Pedagógica para a aprendizagem da leitura e escrita.
3.3	Comunicação entre a professora regente e as especialistas.
3.4	Diversidade e estratégias pedagógicas para a aprendizagem da leitura e escrita.
Eixo 4	Base Nacional Comum Curricular, Currículo Referência de Minas Gerais e aprendizagem da leitura e da escrita.
4.1	Incorporação da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais nas ações dos docentes.

4.2	O que consta na Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais sobre leitura e escrita e a integração no ensino da leitura e escrita.
-----	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Por último, foram relacionados os resultados das análises das entrevistas, das observações e dos documentos, buscando uma compreensão mais ampla e consistente sobre os desafios enfrentados na implementação de estratégias de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1 O local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Horizonte do Saber⁷, localizada em Uberlândia/MG e integra a rede pública de ensino mantida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Fundada oficialmente em 13 de abril de 1962, pela Portaria n.º 6.558, a instituição tem sua história entrelaçada com a comunidade local, refletindo um compromisso contínuo com a formação cidadã e o desenvolvimento educacional dos estudantes da região, conforme consta no Projeto Político Pedagógico de 2025.

Com tipificação voltada ao Ensino Fundamental, a escola atendia desde os anos iniciais (1º ao 5º ano) até os anos finais (6º ao 9º ano), organizando sua estrutura pedagógica por ciclos: alfabetização (1º aos 3º anos), complementar (4º e 5º anos), intermediário (6º e 7º anos) e consolidação (8º e 9º anos). A proposta pedagógica da escola busca respeitar os ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as e proporcionar uma formação integral, pautada nos princípios democráticos e inclusivos.

No ano de 2025, a escola teve sua estrutura de ensino alterada, atendendo apenas alunos/as do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. As alterações iniciaram em 2024, quando a instituição deixou de ofertar o 1º ano, e continuaram em 2025, com a transferência do 2º ano para a rede municipal. Embora o município não tenha formalmente aderido ao Projeto Mãos Dadas⁸, do Governo de Minas Gerais, a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido gradualmente implementada. Essa medida levou à readequação da

⁷ Para preservar a identidade e a privacidade da instituição onde a pesquisa foi realizada, utilizou-se um nome fictício para a escola.

⁸ O Projeto *Mãos Dadas* tem como finalidade a implantação de medidas de estruturação do sistema educacional, por meio da cooperação entre Estado e Municípios, priorizando a descentralização do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, com a transferência da gestão administrativa, financeira e operacional das escolas estaduais para as redes municipais. A Resolução SEE nº 5.148, de 9 de abril de 2025, que regulamenta o Projeto, revoga a Resolução SEE nº 4.584, de 22 de junho de 2021.

Escola Horizonte do Saber, que passou a concentrar seu atendimento apenas nos anos finais, transferindo às famílias a responsabilidade de buscar vagas em outras escolas do município para os anos cujas turmas foram encerradas.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a instituição contava, no período da pesquisa, com 13 turmas, sendo oito no turno da manhã (239 estudantes) e cinco no turno da tarde (91 estudantes), totalizando 330 alunos/as matriculados/as. O corpo docente era composto por 25 professores/as: no turno da manhã, 14 docentes, uma supervisora, uma vice-diretora e a diretora; no turno da tarde, 11 professores (sendo três apoios) e uma supervisora.

A Escola Estadual Horizonte do Saber tem sua origem em uma ação filantrópica relevante, o prédio original foi construído pela Loja Maçônica Horizonte do Saber, que cedeu o espaço para o funcionamento da escola, localizada, inicialmente, no bairro Brasil. Em 2011, a escola transferiu-se para um novo prédio no Bairro Aparecida, em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC), antes de se fixar no endereço atual em 2024, no bairro Tabajaras.

A escola possui uma infraestrutura considerada adequada, com salas amplas e mobiliadas, ventiladores, sala da direção, sala da supervisão, secretaria, biblioteca, sala dos/as professores/as e refeitório. Conta ainda com banheiros acessíveis, cozinha, pátio interno com claraboia e área verde, pátio externo amplo e quadra poliesportiva coberta.

No que se refere à inclusão, a escola atende estudantes com direito à educação especial e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço focado em identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Embora a instituição ainda não disponha de uma sala de recursos multifuncionais, o serviço é garantido por professores/as de apoio que trabalham para assegurar a plena participação dos/as alunos/as

Para orientar essas ações, a rede estadual de ensino de Minas Gerais utiliza o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Esse instrumento é crucial para o acompanhamento dos/as estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades, sendo atualizado anualmente e inserido no planejamento de cada professor/a, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades específicas de cada aluno/a.

Quanto à relação da escola com a família dos/as estudantes, esta constitui-se um fator fundamental para o sucesso escolar. Nesse sentido, a gestão busca constantemente fortalecer a aproximação, transformando o contato em uma colaboração estruturada. Essa parceria torna-se a base para a construção de um ambiente educativo de qualidade, que favorece tanto os/as estudantes quanto os/as profissionais da escola.

A Escola Estadual Horizonte do Saber configura-se, assim, como um espaço de aprendizagem, cidadania e afeto, representando um ambiente fértil para o desenvolvimento

desta pesquisa. O compromisso da escola em articular práticas que buscam assegurar o direito de todos/as à alfabetização e ao letramento, somado ao rigor no acompanhamento individualizado dos/as estudantes, justifica a escolha da instituição para o estudo das práticas de intervenção pedagógica nos anos iniciais.

3 ANÁLISE CRÍTICA, PERSPECTIVAS TEÓRICAS DAS OBRAS E RESULTADOS

Esta revisão de literatura tem como objetivo identificar e analisar de forma crítica as produções científicas produzidas entre 2015 e 2024, relacionadas às intervenções pedagógicas voltadas para os desafios na implementação de propostas de acompanhamento e apoio a estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental com dificuldades em leitura e escrita, tendo como intenção acessar os conhecimentos produzidos sobre o tema desta pesquisa, analisar essa produção, verificar lacunas e dialogar o conhecimento acessado no processo de produção e análise dos dados desta pesquisa.

A seleção de produções científicas para este estudo, delimitada entre o período de 2015 e 2024, justifica-se pela experiência prévia na disciplina Processos Investigativos em Contextos Escolares, quando realizou-se um trabalho de análise de Teses e Dissertações e verificou-se que as obras pertinentes ao tema da intervenção pedagógica, encontradas nos repositórios pesquisados, concentravam-se predominantemente nesse recorte temporal.

Mattar e Ramos (2021), recorrendo às formulações de Suri (2013), mencionam que a revisão de literatura é um passo fundamental em qualquer pesquisa, pois permite reunir e analisar o que já foi estudado sobre um determinado tema. Seu objetivo é conectar diferentes estudos, evidenciando relações e possíveis lacunas que antes não eram perceptíveis. Não se pode ignorar o que já foi discutido sobre o assunto escolhido para estudo, somente ao explorar o que já foi publicado é possível aprofundar a compreensão sobre o tema e definir a abordagem mais adequada para investigá-lo. A pesquisa deve ser iniciada com uma revisão da literatura, pois esse processo ajuda a refinar, definir e delimitar melhor o objeto de estudo.

Tendo em vista essa compreensão, a seguir, são apresentados o percurso metodológico, as etapas da revisão bibliográfica, o levantamento, a seleção e a análise das obras pertinentes ao estudo, com o objetivo de oferecer um entendimento mais claro das estratégias adotadas nesta pesquisa e os resultados da referida revisão.

3.1 Percurso metodológico para a identificação e escolha das obras

Apresentamos aqui o percurso metodológico seguido nas etapas de identificação e escolha das obras. Esse levantamento consta de dados disponibilizados na BDTD e na Capes. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa avançada nas fontes previamente mencionadas, sem a aplicação de filtros iniciais, exceto as seguintes palavras-chave: alfabetização,

intervenção pedagógica, dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem, leitura e escrita. Nesta fase foram encontradas 27.627 obras na BDTD e 11.699 na Capes.

Na segunda fase, utilizou-se o operador booleano “AND” para refinar os resultados, realizando as seguintes combinações: alfabetização AND intervenção pedagógica, intervenção pedagógica AND leitura AND escrita, dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem AND leitura, dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem AND escrita e alfabetização AND leitura AND escrita. Além disso, foram aplicados filtros como título, assunto, tipo de publicação, área de conhecimento e o recorte temporal de 2015 a 2024. Foram identificadas 93 obras na BDTD e 94 no catálogo da Capes.

Num terceiro momento, procedeu-se a leitura e análise dos títulos das obras, avaliando a sua relevância e proximidade com o tema da pesquisa. Com base nessa análise, foram selecionadas 14 obras entre as disponibilizadas nos dois bancos de dados consultados.

Posteriormente, realizou-se a leitura e avaliação dos resumos, das palavras-chave e dos sumários das obras escolhidas na etapa anterior, com o propósito de ordenar os objetivos da pesquisa às produções selecionadas. Nesse processo, as obras passaram por uma triagem criteriosa para definir quais seriam submetidas a uma análise mais detalhada. Como resultado, foram excluídas as produções que não apresentavam uma ligação direta com o objeto de estudo. Dessa forma, selecionamos sete obras vinculadas à temática da pesquisa e que estabelecem um diálogo consistente com os objetivos do presente estudo.

Cabe destacar que, durante esse levantamento, foi possível observar que grande parte das dissertações localizadas abordam questões ligadas à alfabetização, ao letramento e às dificuldades de leitura e escrita em alunos do 4º ano. Essa ênfase justifica-se pelo fato de o ciclo inicial de alfabetização estender-se até o 3º ano e, muitas vezes, os/as estudantes não atingirem plenamente as habilidades esperadas nesse período, chegando ao 4º ano ainda com dificuldades significativas nesses processos. Nesse sentido, as pesquisas encontradas revelam-se bastante próximas do tema em análise, reforçando a pertinência e a relevância da escolha do corpus selecionado.

Por último, realizou-se uma leitura detalhada dessas sete dissertações selecionadas e o registo das informações, com o objetivo de sistematizar o conteúdo relevante e compreender as principais discussões em torno do tema abordado. A partir dos resultados obtidos na pesquisa realizada nos bancos de dados da BDTD e do Catálogo da Capes, foi elaborado o quadro apresentado a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 – Identificação de obras – período 2015 a 2024

Base de dados	Palavras-chave utilizadas					Nº de produções selecionadas a partir da leitura dos resumos, palavras-chave e sumários
		Obras encontradas na busca sem filtros	Utilização do operador booleano “AND” e aplicação de filtros	Número de obras encontradas após uso operador booleano “AND” e filtros (refinamento)	Obras selecionadas a partir da leitura dos títulos	
BDTD	Alfabetização	5.919	Alfabetização AND Intervenção pedagógica Título, Assunto, Período	8	2	1
	Intervenção pedagógica	4.786	Intervenção pedagógica AND Leitura AND Escrita Título; Período	2	1	0
	Dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem	5.543	Dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem AND Leitura Assunto, Tipo da obra, Período	27	2	2
			Dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem AND Escrita Assunto, Tipo da obra, Período	30	2	0
	Leitura e escrita	11.379	Alfabetização AND Leitura AND Escrita Título, Assunto, Tipo da obra, Período	26	2	1
TOTAL		27.627		93	9	4
	Alfabetização	8.351	Alfabetização AND Intervenção pedagógica Tipo da obra, Período, Área de conhecimento: educação	25	1	1
	Intervenção pedagógica	818	Intervenção pedagógica AND Leitura AND Escrita Tipo da obra, Período	25	1	0

Capes	Dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem	10	Dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem AND Escrita Tipo da obra, Período, Área de conhecimento: educação	20	2	2
	Leitura e escrita	2.520	Alfabetização AND Leitura AND Escrita Tipo da obra, Período, Área de conhecimento: ensino	24	1	0
TOTAL		11.699		94	5	3
TOTAL ENCONTRADO		39.326		187	14	7
TOTAL SELECIONADO				7		

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3.2 Análise crítica das dissertações

A análise das sete Dissertações de mestrado selecionadas foi orientada por eixos temáticos definidos a partir dos objetivos e questões de estudo durante a leitura das obras. Os eixos temáticos definidos são, inicialmente, aqueles relacionados diretamente ao objeto de pesquisa e, ainda, outros que foram sendo elaborados no decorrer da leitura e interpretação das produções.

Quadro 3 – Eixos temáticos para a análise das dissertações

1.	Objetivos da pesquisa
2.	Tipo e metodologia da pesquisa
3.	Base teórica adotada
4.	Propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita
5.	Dificuldades de aprendizagem no contexto da alfabetização e desafios para implementar proposta de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, serão apresentadas e analisadas as obras selecionadas:

3.2.1 Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica (2020)

A dissertação intitulada “Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica”, de autoria de Ana Paula Augusta da Silva Fernandes, foi defendida em 2020 como requisito para obtenção do título de mestre. O estudo aborda as dificuldades de aprendizagem no contexto da alfabetização, com foco na superação dos desafios enfrentados por crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I. A dissertação foi escolhida porque contribuiu para a compreensão das dificuldades na leitura escrita enfrentadas pelos/as alunos/as do 3º ano da escola onde a pesquisa foi realizada, ao mesmo tempo em que

evidenciou algumas possibilidades de superação dessas dificuldades.

O objetivo central da pesquisa foi desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam para a superação das dificuldades de escrita dos/as alunos/as. Para embasar teoricamente sua investigação, a autora utilizou as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1984), Vygotsky (1998), Piaget (1990), Soares (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Freitas, Alves e Costa (s. d.), entre outros/as estudiosos/as da área da educação. Esses referenciais teóricos sustentam a visão de alfabetização como um processo complexo, que exige do/a professor/a um olhar atento às dificuldades específicas dos/as alunos/as, bem como a adoção de metodologias adequadas.

A pesquisa seguiu uma abordagem quanti-qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-ação colaborativa. Os instrumentos de coleta de dados foram planejados para complementarem-se, garantindo uma análise aprofundada das dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as. Entre os procedimentos utilizados, destacam-se o diário de campo, a análise da escrita dos/as estudantes, provas piagetianas e operatórias, além de uma proposta de intervenção pedagógica.

A coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia adotada é um dos pontos fortes do trabalho. A questão investigada foi claramente definida e justificada, sendo identificada uma necessidade prática na escola que exigia uma solução. Os métodos utilizados permitiram a coleta de dados confiáveis e a elaboração de estratégias pedagógicas voltadas para o enfrentamento das dificuldades de escrita. Dessa forma, o estudo conseguiu alinhar teoria e prática, apresentando resultados relevantes para o campo da educação.

A concepção de educação adotada pela autora está claramente fundamentada no construtivismo, com base na teoria de Jean Piaget, que enfatiza o papel ativo do indivíduo na construção do seu conhecimento e do socioconstrutivismo de Lev Vygotsky. Essa abordagem socioconstrutivista considera a aprendizagem a partir da interação social e, nesse processo, cumpre papel fundamental a mediação.

Entre as contribuições da referida dissertação para a nossa pesquisa, destaca-se o desenvolvimento de uma metodologia de ensino mais dinâmica e produtiva, que pode ser implementada em sala de aula para aprimorar o aprendizado dos/as alunos/as.

A autora propôs a aplicação de uma atividade de produção escrita do gênero conto infantil. Inicialmente, foi apresentada uma situação que envolvia os/as alunos/as nos objetivos da produção textual. Em seguida, a produção inicial foi analisada para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e, com base nessa análise, foi desenvolvida uma proposta de intervenção composta por módulos com diversas atividades fundamentadas nas elaborações

sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1998). O processo foi acompanhado por uma análise quali-quantitativa das estratégias adotadas, verificando os avanços obtidos. Por fim, foi realizada uma comparação entre a produção inicial e a produção final para avaliar a eficácia da intervenção e seu impacto no desenvolvimento dos/as alunos/as.

Além disso, o estudo oferece uma maior compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem, mostrando que esses obstáculos ou barreiras são variados e complexos, possuindo causas e características específicas. O Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), não são diretamente ligadas à escrita, mas podem influenciar ou agravar tais desafios. Assim, é essencial compreendê-los e assumir uma postura investigativa e corresponsável no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, esta pesquisa aborda apenas os principais distúrbios relacionados à escrita e à estratégia de intervenção pedagógica, possibilitando aos/as professores/as identificar e atender melhor às necessidades específicas de cada estudante.

As atividades planejadas para a intervenção foram organizadas em uma sequência didática. A proposta central consistiu na produção de um texto cujo gênero selecionado foi o conto infantil *João e o Pé de Feijão*. A escolha desse gênero deu-se à sua adequação ao perfil etário dos/as participantes envolvidos/as, bem como à convicção de que o conto infantil representa uma ponte entre o universo lúdico e os processos de aprendizagem, contribuindo para uma experiência educativa mais envolvente e marcante.

A autora reconhece não existir um método único capaz de garantir, por si só, resultados eficazes e duradouros. Cada abordagem pedagógica apresenta vantagens e limitações, e a prática educativa não se sustenta em fórmulas prontas. Ela defende que o processo de ensino-aprendizagem deve ser dotado de sentido, especialmente para quem aprende, valorizando as experiências, os contextos e os saberes dos sujeitos envolvidos.

3.2.2 O letramento escolar nas dinâmicas das práticas de leitura e escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte (2019)

O estudo de autoria de Viviane Maria Quintiliano Viana, defendido em 2019, teve como título “O letramento escolar nas dinâmicas das práticas de leitura e escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte”, e aborda as práticas de leitura, escrita e letramento no contexto escolar, analisando como essas atividades são conduzidas por uma professora e seus/suas alunos/as em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. O objetivo central da pesquisa foi analisar a dinâmica das práticas de

leitura e escrita realizadas em sala de aula, observando como os conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados à alfabetização, na perspectiva do letramento, são aplicados no cotidiano escolar.

De acordo com a pesquisa, a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento envolve complexidade, pois ambos são distintos, mas interdependentes. No Brasil, até os anos 1980, o ensino da leitura e da escrita seguia métodos tradicionais, baseados em práticas mecânicas de decodificação e cópia, que ignoravam a criança como sujeito ativo. A partir da década de 1980, novas abordagens, influenciadas pela psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Teberosky, trouxeram a ideia de que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, mudando o foco do “como ensinar” para o “como aprender”. Essa mudança, porém, gerou equívocos, pois alguns/algumas educadores/as passaram a rejeitar os métodos, acreditando que a aprendizagem ocorreria espontaneamente, o que levou a desequilíbrios entre teoria e prática.

Soares (2016) ressalta que alfabetização e letramento devem ser entendidos de forma integrada. A alfabetização envolve dimensões como a consciência fonológica, a relação entre fonema e grafema e a compreensão da escrita como sistema de representação; já o letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita, destacando suas funções, gêneros e contextos. Dissociar esses processos resulta em limitações, ou seja, enfatizar apenas o letramento pode negligenciar a aprendizagem das bases do sistema alfabético, enquanto priorizar métodos mecânicos desconsidera o papel social da escrita. Nesse sentido, Moraes (2012) reforça a importância de práticas que desenvolvam a consciência fonológica e levem a criança a refletir sobre a escrita, defendendo que os métodos tradicionais, focados em memorização e textos artificiais, são insuficientes.

Soares (1998) também destaca o surgimento do termo letramento como resposta à necessidade de compreender a leitura e a escrita não apenas como habilidades técnicas, mas como práticas sociais. A autora diferencia duas perspectivas de letramento, a funcional, que enfatiza o uso básico da leitura e da escrita para a participação social, e a crítica, que o entende como prática capaz de questionar estruturas sociais e promover transformações. Assim, alfabetização e letramento, embora distintos, constituem processos complementares e indissociáveis, fundamentais para o desenvolvimento integral da leitura e da escrita.

O estudo buscou compreender a relação entre teoria e prática no ensino da Língua Portuguesa, identificando desafios e oportunidades, especialmente quanto à compreensão da relação entre esses dois processos, que, embora complementares, possuem naturezas e exigências distintas. Nesse contexto, o uso de gêneros textuais diversos surge como uma

oportunidade para melhorar o trabalho pedagógico, pois favorece práticas mais contextualizadas, aproximando o ensino da linguagem às vivências reais dos/das alunos/as.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva sócio-histórica. Esse referencial considera haver aprendizagem por meio das interações entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos. Dessa forma, o estudo buscou contemplar tanto a pesquisadora, cujas percepções foram construídas a partir de sua experiência na educação, quanto os/as participantes da pesquisa, valorizando suas vivências no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa de campo, utilizando como procedimentos metodológicos entrevistas orais, observação, análise de documentos, diário de campo, filmagens e fotografias.

A dissertação demonstra coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e os procedimentos metodológicos adotados. O problema de pesquisa está claramente formulado e justificado, e os objetivos derivam diretamente dessa questão. A escolha das técnicas de coleta e análise de dados foi bem planejada, garantindo uma abordagem alinhada à proposta do estudo e favorecendo a validade dos resultados obtidos.

A concepção de educação defendida na pesquisa está fundamentada na perspectiva de Soares (1998), que integra alfabetização e letramento. Nessa visão, a aprendizagem da leitura e da escrita vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo a capacidade de utilizar esses conhecimentos em diferentes práticas sociais. Assim, o ensino deve ser contextualizado e com sentido, formando os/as alunos/as para interagir com a linguagem escrita no cotidiano.

Como contribuição para a educação básica, a pesquisa destaca a importância de uma abordagem de ensino alinhada aos princípios da alfabetização na perspectiva do letramento. Além disso, ressalta a necessidade de formação inicial e continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as, garantindo formá-los/as para mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficiente e contextualizada.

Esta dissertação contribuiu para a minha pesquisa ao aprofundar a compreensão da relação entre alfabetização e letramento, destacando tanto os avanços quanto os equívocos presentes nas práticas pedagógicas. Essa discussão foi fundamental para a análise das entrevistas e observações realizadas em campo, pois ofereceu subsídios teóricos para identificar de que maneira os/as professores/as do 3º ano do Ensino Fundamental têm lidado com as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

Nesse sentido, a obra auxiliou na reflexão sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar e nas possibilidades de melhoria, sem a pretensão de propor intervenções, mas evidenciando aspectos que podem ser repensados e fortalecidos no processo de ensino-

aprendizagem.

3.2.3 A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática? (2019)

A pesquisa realizada por Iduméa de Souza Fernandes Ramos, no ano de 2019, teve como finalidade investigar as relações entre a prática pedagógica dos/as professores/as alfabetizadores/as e as diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais de formação continuada. O estudo analisa como os/as docentes lidam com os desafios da alfabetização e do letramento, identificando aproximações e distanciamentos entre sua atuação em sala de aula e as orientações presentes nos programas Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tratam do ensino da Língua Portuguesa e foi intitulado “A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática?”.

O objetivo central da pesquisa foi compreender quais posturas pedagógicas são assumidas pelos/as professores/as alfabetizadores/as diante dos desafios do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, foram analisadas suas práticas em relação às recomendações dos documentos oficiais, buscando identificar como essas orientações influenciam ou divergem da realidade em sala de aula.

O estudo fundamenta-se em um sólido referencial teórico, incluindo autores como Soares (1998; 2017; 2018) e Freire (2017). Esses teóricos oferecem uma base para discutir a alfabetização, o letramento e a prática pedagógica. Além desses autores, Tardif (2014), Nóvoa (2013) e Gatti (2013) sobre formação docente e os desafios enfrentados pelos/as professores/as.

O trabalho seguiu uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva e exploratória. Esse tipo de abordagem permite uma análise subjetiva da realidade educacional, ao reconhecer a diversidade e a complexidade do contexto escolar. A metodologia combina entrevistas orais e revisão de literatura, integrando dados qualitativos obtidos diretamente com os/as professores/as à literatura acadêmica existente. Essa estratégia possibilita uma compreensão mais aprofundada do cenário investigado, fortalecendo a análise e enriquecendo as conclusões da pesquisa.

A concepção de educação adotada pela autora está fundamentada em uma visão transformadora, alinhada à perspectiva freiriana, na qual a educação é concebida como um instrumento de transformação da realidade social e cultural, em que a prática pedagógica, ao

atender as necessidades do ser humano como sujeito sócio-histórico-cultural, concretiza-se como práxis. A práxis educativa, segundo Freire (2017), baseia-se na reflexão e na ação dos indivíduos sobre o mundo, com o propósito de modificá-lo, humanizá-lo e transformá-lo.

A pesquisa mostra a prática dos/as professores/as alicerçada aos conhecimentos obtidos por meio da experiência, acumulados ao longo do tempo, em sua função como alfabetizadores/as. Embora esses saberes sejam cruciais, a autora ressalta como é importante a prática docente ser desenvolvida com base nos documentos oficiais, nos quais destaca-se a relevância do trabalho docente pautado no planejamento, com metas bem definidas, considerando os conhecimentos prévios dos/as alunos/as.

Ao desenvolver uma análise crítica sobre a postura do/a professor/a alfabetizador/a e sua relação com os documentos orientadores, a pesquisa contribui para a reflexão sobre a formação docente, fortalecendo o debate sobre a importância de uma educação alinhada às necessidades da escola e dos/as alunos/as.

3.2.4 Práticas de ensino de leitura e escrita nos 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização (2016)

O estudo denominado “Práticas de ensino de leitura e escrita nos 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização”, realizado por Aécio Paulo Pereira de Miranda no ano de 2016, teve como objetivo investigar as práticas de ensino de Língua Portuguesa em turmas de segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. A pesquisa buscou compreender como se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nesse período tão importante para a alfabetização dos/as estudantes.

A fundamentação teórica deste estudo está baseada em obras de diversos autores que abordam o ensino da língua e a alfabetização. Destacam-se as contribuições de Batista (2011), Cruz (2008), Ferreiro (1985; 2001), Ferreiro e Teberosky (1999), Frigotto (2005), Gazólis de Oliveira (2014), Morais (2004; 2005; 2010; 2012; 2013), Oliveira (2013), Silva (2005), Soares (2004; 2005; 2012), entre outros. Esses/as estudiosos/as oferecem subsídios teóricos essenciais para a compreensão das práticas pedagógicas na alfabetização e letramento.

O estudo adota a abordagem de pesquisa-intervenção, baseada no ciclo de ação-reflexão-ação. Tal método implica em intervir em uma realidade educacional, refletir sobre os impactos dessa intervenção e, a partir dessa análise, ajustar ou criar estratégias de ensino. A pesquisa possui um caráter qualitativo, privilegiando a compreensão dos fenômenos educacionais mediante a exploração de significados, percepções e processos sociais. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, permitindo a observação direta e a coleta de

informações junto aos sujeitos envolvidos no contexto educacional.

Foram adotados procedimentos metodológicos como entrevistas orais com os/as professores/as para compreender suas percepções sobre as práticas de ensino da leitura e escrita, além da observação das práticas pedagógicas em sala de aula, possibilitando uma análise direta das estratégias adotadas pelos/as docentes. A pesquisa inclui diagnósticos de produção textual e diferentes estratégias de ensino, garantindo a coerência entre o problema, os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados. Essa relação bem estruturada reforça a validade do estudo.

O estudo baseia-se nas concepções de Magda Soares (2004; 2005; 2012) e Emília Ferreiro (1985; 2001). Dentro dessa perspectiva, a pesquisa enfatiza o letramento como ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo e social, a educação como um ato político e libertador e a aprendizagem como um processo construtivo que respeita o desenvolvimento e as experiências do/a aluno/a. Essa pesquisa oferece reflexões importantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas na alfabetização, promovendo uma abordagem mais hábil e inclusiva para o ensino da leitura e escrita nas séries iniciais, considerando a heterogeneidade das turmas e valorizando o ritmo de cada criança.

O autor considera essencial equilibrar o ensino da leitura com a produção textual e a oralidade e ainda afirma a necessidade de repensar o impacto das avaliações externas nas práticas pedagógicas, promovendo um currículo que una intencionalidade, flexibilidade e sentido para os/as estudantes.

3.2.5 Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores (2019)

O estudo de Priscila Almeida Torres, realizado em 2019, nomeado “Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores”, teve como objetivo analisar como o processo de alfabetização e letramento é empreendido nas práticas pedagógicas de professores/as alfabetizadores/as. Ao adotar uma abordagem qualitativa, o trabalho apoia-se em autores/as renomados/as como Tfouni (2002), Soares (2005), Leal (2005), Albuquerque (2007), Santos (2007), Mendonça (2007) e Leite (2010), entre outros, para embasar teoricamente a pesquisa sobre como o processo de alfabetização e letramento é desenvolvido nas práticas pedagógicas de professores/as alfabetizadores/as.

A metodologia adotada foi estruturada em três etapas. A primeira, denominada

exploração, envolveu a elaboração do projeto de pesquisa e a preparação dos procedimentos necessários para a entrada em campo. A segunda etapa correspondeu ao trabalho de campo, no qual a construção teórica foi aplicada e analisada na prática. Por fim, a terceira etapa concentrou-se na análise e tratamento do material empírico e documental, permitindo a valorização, compreensão e interpretação dos dados, sempre em articulação com a teoria que fundamentou o estudo. Dessa forma, a metodologia esteve alinhada aos objetivos propostos, garantindo a coerência entre teoria e prática.

A pesquisa caracteriza-se como descritiva e de campo, e foi desenvolvida por meio de entrevistas orais e observação sistematizada. O objetivo geral e os específicos foram bem delineados, ao buscar compreender as concepções dos/as professores/as sobre alfabetização e letramento, além de diagnosticar dificuldades e propor melhorias na prática docente. O estudo evidenciou que parte das docentes ainda adotam práticas tradicionais, centradas na decodificação da linguagem, desconsiderando o letramento como prática social. Entre as principais dificuldades destacam-se a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de materiais, turmas superlotadas, ausência de apoio pedagógico e pouco envolvimento da família.

Apesar disso, ficou evidente que é possível superar desafios com compromisso, criatividade e foco na formação integral do/a aluno/a. Para tanto, é essencial fortalecer políticas públicas de apoio à educação, garantir melhores condições de trabalho e promover formações que integrem teoria e prática, incentivando a participação docente. Os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram a coleta de dados para a investigação do problema, e a análise dos dados foi realizada por meio de técnicas de análise de conteúdo, garantindo uma interpretação fundamentada no referencial teórico utilizado.

A concepção de alfabetização apresentada pela autora baseia-se no letramento, que vai além da simples aquisição das habilidades de leitura e escrita. Enquanto a alfabetização ainda é concebida por muitos/as autores/as como o aprendizado do código escrito que corresponde à ação de ler e escrever, o letramento envolve a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma significativa em diferentes contextos, como o trabalho, a escola, a cultura e a participação cidadã. A autora defende a escola como um espaço onde os/as estudantes desenvolvam não apenas a capacidade de decodificar palavras, mas de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes situações, fortalecendo sua autonomia e participação na sociedade. Assim, este trabalho pode contribuir para uma reflexão sobre a prática docente, destacando a importância da alfabetização aliada à perspectiva do letramento para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as.

Ao garantir que conteúdos diversos sejam abordados com qualidade desde os primeiros anos escolares e mantidos ao longo de toda a trajetória educativa, é possível melhorar o desempenho escolar e minimizar dificuldades de aprendizagem. Além disso, essa abordagem contribui para que os conhecimentos adquiridos na escola tenham uma aplicação mais relevante na vida dos/as alunos/as, estabelecendo conexões com diferentes áreas da sociedade, como as relações sociais, profissionais, políticas, culturais e econômicas.

3.2.6 As intervenções didáticas na alfabetização inicial: o que revelam as professoras da rede municipal de ensino de Salvador (2023)

A dissertação de Mariana Santos de Jesus, do ano de 2023, teve como objetivo analisar como as professoras alfabetizadoras realizam intervenções didáticas em situações de atividade escrita, a partir da imersão no contexto escolar em que atuam e foi nomeada “As intervenções didáticas na alfabetização inicial: o que revelam as professoras da rede municipal de ensino de Salvador”.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na fenomenologia como base epistemológica e na etnopesquisa como modalidade investigativa. No contexto da etnopesquisa, caracterizou-se como um estudo detalhado das práticas docentes a partir de rodas de conversa e observação participante. O referencial teórico utilizado apoia-se nas contribuições de Ferreiro (1985), Weisz (2009), Lerner (2002), Castedo (2021) e Zen, D’ávila (2018), entre outros/as.

O problema de pesquisa centra-se no desafio enfrentado pelas professoras alfabetizadoras para incorporar novas práticas pedagógicas que melhorem a aprendizagem dos/as estudantes. Dessa forma, os objetivos foram estruturados para compreender as concepções orientadoras das intervenções didáticas, os desafios enfrentados ao tentar inovar suas práticas e sugestões para o aprimoramento da formação docente.

A concepção de educação adotada neste estudo está ancorada na abordagem psicogenética construtivista de alfabetização e na ênfase do papel da mediação pedagógica na aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, o estudo discute a importância da intervenção didática no contexto da formação de alfabetizadores/as, ressaltando a necessidade de estratégias que promovam a autonomia e o desenvolvimento crítico dos/as alunos/as.

Os conhecimentos gerados a partir das rodas de conversa e da observação das práticas pedagógicas possibilitaram uma análise aprofundada das intervenções didáticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Salvador. Assim, a pesquisa contribui

para o debate sobre a alfabetização inicial, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e alinhadas às necessidades dos/as alunos/as e professores/as envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.7 Processo de aquisição do Sistema da Escrita Alfabética de alunos em defasagem idade/série (2019)

A pesquisa, realizada no ano de 2019 por Eliana Ferreira de Mattos, teve como objetivo investigar a contribuição da utilização de variados gêneros textuais no desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos/as do 4º ano com defasagem de idade/série. Para isso, a autora fundamentou-se nas concepções de diversos/as autores/as renomados/as da educação e do letramento, como Faraco (2012); Cagliari (1998; 1989); Soares (1996; 2005; 2016), Ferreira e Teberosky (1986; 1987; 2011), (1996; 2002), Moraes (2012) e Freire (2006). A partir desses referenciais, defende-se que a educação deve ser significativa, ativa e contextualizada, enfatizando o letramento como um processo essencial na alfabetização e promovendo uma aprendizagem reflexiva e crítica.

A metodologia adotada no estudo foi de pesquisa intervenção, caracterizada pelo ciclo ação-reflexão-ação. Esse modelo possibilita uma análise contínua do impacto das estratégias pedagógicas, permitindo ajustes conforme as necessidades dos/as alunos/as. Adotou-se uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão aprofundada dos fenômenos educativos, privilegiando a exploração de significados e processos sociais em detrimento da ênfase em dados numéricos. Os procedimentos metodológicos empregados incluíram diagnósticos de produção textual para compreender o nível de escrita dos/as alunos/as, além de projetos de intervenção pedagógica voltados para o desenvolvimento de estratégias alinhadas às necessidades específicas de cada um/a.

Os resultados obtidos demonstram que a utilização de diversos gêneros textuais contribui significativamente para o aprimoramento da leitura e da escrita dos/as alunos/as. Além disso, evidenciaram a importância da preparação da escola, tanto em termos de recursos quanto de formação continuada dos/as professores/as, para promover atividades que integrem leitura, escrita e oralidade. A interação entre os/as alunos/as mostrou-se essencial para a troca de saberes e a construção de uma aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante é a necessidade de um planejamento pedagógico adaptado ao perfil dos/as alunos/as com defasagem idade/série. A pesquisa indica que intervenções pedagógicas, aliadas a recursos textuais diversificados, podem contribuir para a redução da

evasão e da repetência escolar, favorecendo uma aprendizagem mais eficaz. Dessa forma, o estudo fornece subsídios para aprimorar o planejamento pedagógico, incentivar reflexões entre os/as professores/as e propor estratégias que auxiliem na minimização dos desafios enfrentados por alunos/as em situação de defasagem idade/série.

De posse dos resultados apresentados de forma descritiva e analítica, optamos por elaborar um quadro com resultados recorrentes em cada dissertação e aglutinar ou acrescentar categorias e comparar resultados das referidas investigações, expostos no texto dissertativo. Os resultados compõem o quadro exposto a seguir (Quadro 4).

Quadro 4 – Resultados recorrentes apresentados nas dissertações selecionadas para análise

Identificação da obra	Categoria: Formação docente e saberes pedagógicos
“A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática?” Autora: Iduméa de Souza Fernandes Ramos	▪ Comprometimento e saberes docentes: As professoras demonstram grande empenho no processo de alfabetização e possuem um repertório de conhecimentos que vai desde a formação acadêmica até os saberes adquiridos pela experiência e currículo. Esses saberes refletem diretamente na prática pedagógica. ▪ A formação docente como política educacional: A formação docente é vista como essencial para enfrentar os desafios da alfabetização no Brasil. Os programas como o Pró-letramento e PNAIC foram implementados para fortalecer essa formação e a capacitação contínua dos/as professores/as é considerada uma estratégia para melhorar a alfabetização e o letramento. ▪ Importância da troca de saberes entre docentes: As professoras ressaltam a importância da troca de experiências e conhecimentos entre os/as colegas de profissão e destacam que o aprendizado colaborativo e a cooperação no ambiente escolar são essenciais para aprimorar as práticas pedagógicas. ▪ Espaços de formação continuada para reflexão docente: Uma das propostas do estudo é a criação de espaços de formação continuada, que possibilitem aos/as professores/as refletirem sobre sua própria prática a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. ▪ Predominância dos saberes experienciais: A prática docente é sustentada principalmente pelos saberes adquiridos na experiência profissional. Embora esses conhecimentos sejam valiosos, é fundamental que a docência se apoie nos saberes disciplinares, pedagógicos e teóricos. Um ensino mais estruturado e alinhado às diretrizes educacionais é necessário para fortalecer a alfabetização.
“As intervenções didáticas na alfabetização inicial: o que revelam as professoras da rede municipal de ensino de Salvador” Autora: Mariana Santos de Jesus	▪ Formação continuada e apoio aos/as professores/as: Urgência na implementação de uma política de formação continuada para professores/as alfabetizadores/as que inclua o aprofundamento teórico em pesquisas psicolinguísticas e didáticas com acompanhamento sistemático da prática pedagógica para aprimoramento das intervenções.
“Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores” Autora: Priscila Almeida Torres	▪ Limitação do ensino à transferência de conteúdo: A pesquisa revelou que algumas práticas docentes ainda se restringem à mera transmissão de conteúdos, sem levar em conta a aplicabilidade da língua escrita além do ambiente escolar.
“O letramento escolar nas dinâmicas das práticas de leitura e	▪ Formação docente voltada para a prática: Salienta que a formação de professores/as deve estar diretamente relacionada às demandas reais da sala de aula, garantindo aplicabilidade e eficiência no

escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte” Autora: Viviane Maria Quintiliano Viana	ensino.
	Planejamento, intervenção e mediação pedagógica
“Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica” Autora: Ana Paula Augusta da Silva Fernandes	▪ Intervenção na aprendizagem: A não-aprendizagem da criança, independentemente das causas, pode ser transformada pela mediação do/a professor/a. O planejamento e a intencionalidade docente são essenciais para a efetivação da aprendizagem. ▪ Planejamento e mediação pedagógica: Atividades frequentes e sistematicamente planejadas, aliadas à mediação intencional do/a professor/a-pesquisador/a, contribuem para a superação de dificuldades, aproximando o “querer dizer” e o “dizer” das crianças. ▪ Ressignificação dos erros: A mediação pedagógica possibilita que os/as alunos/as compreendam seus erros como parte do processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas do próprio conhecimento.
“Processo de aquisição do sistema da escrita alfabética de alunos em defasagem idade/série” Autora: Eliana Ferreira de Mattos	▪ Relevância das estratégias de intervenção: O uso de diversos gêneros textuais auxiliou os/as estudantes no desenvolvimento de suas produções de escrita, fornecendo embasamento e aprimorando suas habilidades. ▪ Importância do planejamento pedagógico: O planejamento estruturado conforme o perfil dos/as alunos/as, especialmente aqueles com distorção idade/série. Esses/as estudantes necessitam revisar conceitos e procedimentos essenciais para aprimorar suas produções escritas. ▪ Impacto positivo da intervenção: A abordagem adotada gerou reflexões sobre a língua escrita, promovendo avanços no processo de alfabetização.
“As intervenções didáticas na alfabetização inicial: o que revelam as professoras da rede municipal de ensino de Salvador” Autora: Mariana Santos de Jesus	▪ Impacto das intervenções individualizadas: Intervenções personalizadas contribuíram para avanços na aprendizagem dos/as alunos/as.
“O letramento escolar nas dinâmicas das práticas de leitura e escrita em uma sala de aula do 3º	▪ Orientação curricular na prática docente: Reconhece a relevância das Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte como documento orientador no trabalho pedagógico dos/as professores/as.

ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte” Autora: Viviane Maria Quintiliano Viana	
	Alfabetização e letramento
“O letramento escolar nas dinâmicas das práticas de leitura e escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte” Autora: Viviane Maria Quintiliano Viana	▪ Especificidade da alfabetização e complementaridade do letramento: Reforça a importância de compreender a alfabetização em sua especificidade, sem desconsiderar o papel fundamental do letramento nesse processo. ▪ Leitura como processo de compreensão: Considera a leitura como um processo que vai além da simples decodificação de palavras, enfatizando a compreensão do texto e seu papel no contexto social.
“Processo de aquisição do sistema da escrita alfabética de alunos em defasagem idade/série” Autora: Eliana Ferreira de Mattos	▪ Ampliação do processo de leitura e escrita: O uso de diferentes recursos textuais favoreceu a aprendizagem significativa e a abordagem adotada pode contribuir para a redução da repetência e da evasão escolar, garantindo um aprendizado mais sólido e duradouro.
	Práticas pedagógicas e metodologias
“O letramento escolar nas dinâmicas das práticas de leitura e escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte” Autora: Viviane Maria Quintiliano Viana	▪ Diversidade de gêneros textuais: Destaca a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais, incluindo narrativos, informativos e diversificados, como poema, bilhete, anúncio de jornal, biografia, música, dicionário e tirinha. ▪ Uso estratégico do livro didático: Demonstra que o livro didático adotado na escola é bem aceito e que sua proposta dialoga com os fundamentos do letramento apontados na pesquisa. A professora soube utilizá-lo estrategicamente como recurso para atingir seus objetivos pedagógicos.
“Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas Práticas pedagógicas de professores alfabetizadores” Autora: Priscila Almeida Torres	▪ Abordagem do alfabetizar letrando: Uma das professoras observadas adota a perspectiva do alfabetizar letrando, considerando as diferentes hipóteses de escrita dos alunos e propondo atividades ajustadas aos seus níveis, possibilitando a compreensão das características textuais de diferentes gêneros e suas funções sociais. ▪ Ênfase na decodificação e codificação: Algumas professoras compreendem a necessidade de

	contextualizar o ensino e promover a interpretação dos conteúdos, mas suas práticas ainda baseiam-se predominantemente na decodificação de palavras, com pouca exploração dos textos e atividades propostas.
“Práticas de ensino de leitura e escrita nos 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização” Autor: Aécio Paulo Pereira de Miranda	▪ Construção de um currículo unificado: Destaca a necessidade de avançar nas discussões sobre um currículo nacionalmente unificado para o ciclo de alfabetização, que respeite as especificidades regionais do país. ▪ Desafio da alfabetização até os oito anos: Reforça a importância de garantir que a maioria das crianças seja alfabetizada até os oito anos, superando desafios estruturais e pedagógicos nesse processo.
“Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores” Autora: Priscila Almeida Torres	▪ Persistência de metodologias convencionais: Durante a observação em sala de aula, constatou-se a utilização de práticas pedagógicas convencionais, aplicando metodologias uniformes sem considerar as hipóteses de escrita dos/as alunos/as, aspecto essencial para a aquisição da língua escrita. ▪ Limitação do ensino à transferência de conteúdo: A pesquisa revelou que algumas práticas docentes ainda se restringem à mera transmissão de conteúdos, sem levar em conta a aplicabilidade da língua escrita além do ambiente escolar.
“A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática?” Autora: Iduméa de Souza Fernandes Ramos	▪ Ausência de trabalho sistematizado com produção escrita: Não há indícios de que a escrita seja trabalhada de forma sistemática em situações reais de comunicação. Os/as professores/as não mencionam práticas de produção textual conforme as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais. ▪ Dificuldades na definição metodológica: Os/as professores/as não recorrem aos documentos oficiais para expressar sua compreensão sobre alfabetização e letramento, tampouco utilizam os termos e conceitos presentes nos textos orientadores ao descreverem a abordagem teórico-metodológica que adotam. Apesar da dificuldade em definir com precisão a metodologia utilizada, suas práticas revelam a adoção de métodos sintéticos e analíticos, baseados na ideia de que os/as alunos/as aprendem por meio de associações, partindo de unidades menores até a construção de textos completos. ▪ Inter-relação entre vida pessoal e profissional: A história de vida dos/as docentes se entrelaça com sua atuação profissional, pois os saberes adquiridos ao longo da formação e da experiência influenciam diretamente sua prática pedagógica.
“Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica” Autora: Ana Paula Augusta da Silva Fernandes	▪ Práxis crítica e transformadora: O/a professor/a alfabetizador/a deve assumir um papel crítico e libertador, compreendendo a educação como uma prática política e humana. O conhecimento é como um meio de emancipação, aberto à reflexão e a múltiplas interpretações.

	Compreensão do/a estudante e do processo de leitura e escrita
“As intervenções didáticas na alfabetização inicial: o que revelam as professoras da rede municipal de ensino de Salvador” Autora: Mariana Santos de Jesus	▪ Compreensão do pensamento infantil sobre a escrita: Necessidade de aprofundar o entendimento sobre como as crianças concebem o sistema de escrita e a importância de formular desafios adequados para estimular a evolução das conceitualizações infantis. ▪ Produção de conhecimento e reflexões sobre a prática pedagógica: Por meio das rodas de conversa e observações foi possível fazer análises aprofundadas sobre intervenções didáticas com o objetivo de promover reflexões sobre a prática pedagógica e não em estabelecer verdades absolutas e assim contribuir para a reformulação da formação docente com base nas experiências observadas.
“Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica” Autora: Ana Paula Augusta da Silva Fernandes	▪ Olhar investigativo e reflexivo: Em vez de culpar o/a aluno/a, é necessário adotar um olhar questionador sobre as causas da dificuldade de aprendizagem. A busca por subsídios teórico-metodológicos permite a inclusão da criança no processo educativo.
“Práticas de ensino de leitura e escrita nos 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização” Autor: Aécio Paulo Pereira de Miranda	▪ Necessidade de aprofundamento nos estudos: Os dados da pesquisa indicam a importância de aprofundar os estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa nos dois anos finais do ciclo de alfabetização, visando uma melhor compreensão e aprimoramento das práticas pedagógicas.
“O letramento escolar nas dinâmicas das práticas de leitura e escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte” Autora: Viviane Maria Quintiliano Viana	▪ Princípios que favorecem a aprendizagem: Evidencia um trabalho pedagógico estruturado em princípios que promovem a aprendizagem da leitura e da escrita, por meio de uma avaliação contínua e global do processo de ensino-aprendizagem.
	Apoio familiar e contexto escolar
“Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores”	▪ Influência da participação familiar: Ressalta-se a ausência da família como um fator que impacta diretamente a qualidade do ensino e a eficácia das atividades em sala de aula. A falta de apoio familiar compromete o desenvolvimento educacional dos/as alunos/as. ▪ Fatores internos e externos que afetam o ensino: A pesquisa identificou que o desempenho docente é

Autora: Priscila Almeida Torres	influenciado por múltiplos fatores internos e externos. Embora não seja possível atribuir a responsabilidade exclusivamente aos professores, verificou-se a necessidade de maior iniciativa por parte dos/das docentes na busca por novas práticas pedagógicas. ▪ Papel dos/as coordenadores/as pedagógicos/as: A qualidade do ensino não depende apenas dos professores, mas dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, que devem fornecer suporte, orientação e buscar melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.
“O letramento escolar nas dinâmicas das práticas de leitura e escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte” Autora: Viviane Maria Quintiliano Viana	▪ Apoio familiar na aprendizagem: Demonstra a importância do envolvimento da família no processo de ensino, ressaltando que a participação ativa de um membro da família contribui para a consolidação dos estudos iniciados na escola.
“Processo de aquisição do sistema da escrita alfabética de alunos em defasagem idade/série” Autora: Eliana Ferreira de Mattos	▪ Preparação da escola: Além de recursos adequados, é essencial que a escola invista na formação continuada dos/as professores/as. As atividades devem integrar leitura, escrita e oralidade, favorecendo a interação entre os/as alunos/as e estimulando a troca de conhecimentos.
“As intervenções didáticas na alfabetização inicial: o que revelam as professoras da rede municipal de ensino de Salvador” Autora: Mariana Santos de Jesus	▪ Dificuldades enfrentadas pelas professoras: Sentimento de solidão ao tomar decisões pedagógicas em sala de aula e o desafio de organizar uma rotina que atenda alunos em diferentes níveis da escrita. Além do excesso de atividades que limita o tempo disponível para intervenções específicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao conectar os trabalhos, podemos identificar o que já foi estudado, quais são as principais descobertas e como as pesquisas relacionam-se entre si, de outra forma, passariam despercebidos. Essa perspectiva mais ampla enriquece a compreensão do tema, abrindo espaço para reflexões mais aprofundadas e críticas. A subseção a seguir dedicar-se-á à essa análise integrada.

3.3 Análise integrada das dissertações

A análise das obras de Fernandes (2020), Viana (2019), Ramos (2019), Miranda (2016), Torres (2019), Jesus (2023) e Mattos (2019) revelam pontos de convergência e divergência relevantes para a compreensão da intervenção pedagógica, alfabetização e letramento, dificuldades de aprendizagem e práticas docentes. As reflexões aqui apresentadas buscam respeitar a singularidade de cada estudo, ao mesmo tempo que identificam e sistematizam tendências comuns e perspectivas distintas.

Todos/as os/as autores/as destacam a formação continuada como elemento essencial para a qualificação da prática pedagógica. Jesus (2021) e Torres (2020) sublinham a importância de programas como o PNAIC e o Pró-Letramento. Fernandes (2020) defende formações voltadas para uma práxis reflexiva e emancipatória. Os saberes adquiridos ao longo da experiência profissional são valorizados por diversas autoras (Jesus, 2021; Viana, 2020; Ramos, 2019). A troca entre pares é apresentada como mecanismo de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas.

Fernandes (2020) e Mattos (2020) destacam o papel do planejamento estruturado e da mediação docente como caminhos para superar dificuldades de aprendizagem, sobretudo em contextos de defasagem idade/série.

A concepção do erro como parte do processo de aprendizagem é comumente defendida por Fernandes (2020) e Jesus (2021), bem como a necessidade de promover situações em que os/as alunos/as se tornem protagonistas da construção do conhecimento. Viana (2020) e Mattos (2020) defendem o uso diversificado de gêneros textuais e de atividades de leitura com sentido, visando a formação de leitores/as competentes.

Todos/as os/as autores/as reconhecem, de forma implícita ou explícita, que alfabetização e letramento devem caminhar juntos. Criticam práticas que se limitam a simples decodificação de palavras e defendem a importância da compreensão textual e da função social da leitura e da escrita. Tanto Viana (2020) quanto Torres (2020) reforçam que ler é mais do que decodificar, é compreender o texto, seu conteúdo e seu contexto.

As abordagens destacadas por Torres (2020) e Mattos (2020) valorizam práticas pedagógicas ajustadas ao nível dos/as alunos/as, respeitando suas hipóteses de escrita e usando recursos variados.

Miranda (2016) e Mattos (2020) convergem ao destacar a urgência de aprimorar as práticas de ensino no ciclo de alfabetização como forma de enfrentar desafios estruturais persistentes, como a defasagem idade/série e as desigualdades regionais. Enquanto Miranda (2016) enfatiza a necessidade de um currículo unificado que respeite as especificidades locais, Mattos (2020) reforça a importância de metodologias mais significativas e inclusivas para garantir a aprendizagem efetiva dos/as alunos/as com dificuldades.

Torres (2020) e Ramos (2020) evidenciam uma permanência de práticas tradicionais centradas na decodificação e transmissão de conteúdo. Viana (2020) e Jesus (2021) apontam para práticas mais contextualizadas e dialógicas, alinhadas à perspectiva do “alfabetizar letrando”. Viana (2020) considera as proposições curriculares como ferramentas de orientação pedagógica, enquanto Ramos (2020) mostra que muitos/as professores/as não as utilizam de forma sistemática ou consciente em suas práticas.

Autoras como Fernandes (2020) defendem formação baseada na prática reflexiva e crítica, enquanto Torres (2020) destaca a necessidade de aprofundamento teórico, especialmente em áreas como a psicolinguística.

Para Torres (2020) e Viana (2020), o apoio familiar é um fator determinante para o sucesso da alfabetização. No entanto, essa temática aparece de forma menos enfatizada em outros estudos.

Jesus (2021) denuncia o sentimento de solidão docente e o excesso de demandas, o que compromete a qualidade das intervenções pedagógicas. Esse aspecto, embora reconhecido, não é central nas outras pesquisas.

A articulação dos resultados das dissertações analisadas permitiu a melhor compreensão dos desafios enfrentados na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita no 3º ano do ensino fundamental. Observa-se que, embora haja consenso quanto à importância de práticas que unam alfabetização e letramento, ainda persistem dificuldades relacionadas à predominância de métodos tradicionais, à falta de continuidade na formação docente e às condições estruturais das escolas.

Os estudos analisados destacam tanto a relevância de formações reflexivas e colaborativas, como defendem Fernandes (2020) e Jesus (2021), quanto a necessidade de planejamento estruturado e mediação docente, enfatizada por Mattos (2020). Ao mesmo tempo,

revelam tensões entre práticas voltadas à decodificação e propostas que buscam o “alfabetizar letrando”, evidenciando um campo em disputa entre diferentes concepções pedagógicas.

No que se refere às propostas de acompanhamento e intervenção pedagógica, os trabalhos analisados apontam caminhos possíveis, como o uso diversificado de gêneros textuais (Viana, 2020; Mattos, 2020), a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem (Fernandes, 2020; Jesus, 2021) e o fortalecimento da formação docente continuada. Contudo, também indicam lacunas, como a ausência de discussões aprofundadas sobre a BNCC, que não se fez presente nas pesquisas.

Assim, esses resultados articulados não apenas contribuem para esclarecer o objeto de estudo e as questões orientadoras desta pesquisa, como revelam a necessidade de investigações que deem visibilidade às práticas presentes no cotidiano escolar e às dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as, especialmente diante do desafio de garantir aprendizagem a todos/as os/as estudantes.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL

[...] embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares (Cellard, 2008, p. 296).

No trecho citado, Cellard (2008) afirma que, ao lidar com documentos, o/a pesquisador/a precisa ser cauteloso/a e crítico/a e, antes de realizar uma análise, é essencial que faça a identificação dos documentos relevantes e a verificação de sua credibilidade e representatividade. Isso significa que o primeiro passo é assegurar que os documentos escolhidos são confiáveis e realmente representam o universo que se pretende investigar. Em face a tais preocupações, foi realizada a pesquisa documental e, nesta seção, serão apresentados os resultados da análise dos documentos, tendo em vista os objetivos e as questões orientadoras desta pesquisa.

Para a análise documental, foram adotados procedimentos de análise temática de conteúdo inspirados em Bardin (1977) e de análise de documentos indicados por Cellard (2008), especialmente no que se refere aos procedimentos e categorias utilizados na análise preliminar, relativos ao contexto de produção dos documentos, conceitos-chave, tipo de documento e autoria.

Em relação à análise de conteúdo, Franco (2008) esclarece que, uma vez definidos os objetivos da investigação, estabelecido o referencial teórico e identificado o tipo de material a ser examinado, o/a pesquisador/a passa a enfrentar desafios de ordem técnica. Entre esses, destaca-se, inicialmente, a definição das unidades de análise. Estas subdividem-se em duas categorias: a) unidades de registro e b) unidades de contexto. A unidade de registro refere-se à menor parcela do conteúdo cuja ocorrência é contabilizada conforme categorias previamente estabelecidas, podendo assumir diversas formas, tais como uma palavra, um tema, um personagem ou um item. As unidades de contexto correspondem ao cenário interpretativo que confere significado às unidades de análise.

Bardin (1977, p. 105) ressalta que a análise temática busca identificar os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência pode revelar aspectos relevantes para os objetivos analíticos da pesquisa.

Considerando essas informações, o presente estudo, realizado em uma escola pública estadual situada na cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, após a seleção de documentos institucionais e normativos, como o PPP da escola, resoluções publicadas pelo Estado de Minas Gerais sobre a intervenção pedagógica, o CRMG, os Documentos

Orientadores da Intervenção Pedagógica vigentes no Estado e a BNCC. Foi feita uma análise preliminar e, posteriormente, outra análise aprofundada do material selecionado.

Iniciamos com a organização do material recolhido e, após, houve a realização de uma leitura flutuante. Essa etapa inicial possibilitou um primeiro contato mais sensível com o conteúdo, favorecendo a construção de impressões e direcionamentos que serviram de guia para a etapa posterior da análise.

Na etapa de exploração do material, procedeu-se a uma releitura dos documentos, agora orientada pelos objetivos específicos e pelas questões orientadoras do estudo. Foram definidas as unidades de registro e dos contextos de análise. As unidades de registros foram organizadas em torno dos seguintes temas:

Quadro 5 – Temas para a análise documental

1.	Concepção de leitura e escrita, estratégias e recursos utilizados no processo de Intervenção Pedagógica para aprendizagem da leitura e escrita.
2.	Propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica, aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.
3.	Desafios enfrentados para implementar proposta de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita.
4.	Orientações para intervenção pedagógica para a aprendizagem da leitura e escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesta etapa, a análise preliminar de cada documento foi guiada por quatro eixos temáticos, a fim de favorecer a compreensão do material: o contexto de produção, os conceitos-chave, o tipo de documento e a autoria.

Adicionalmente, foi realizada uma releitura crítica para avaliar a pertinência da associação entre determinados temas, culminando na produção de relatórios parciais para suporte da análise subsequente.

A análise dos dados envolveu uma leitura analítica e interpretativa dos resultados, fundamentada no referencial teórico adotado no estudo. Foram elaborados relatórios preliminares que apresentam uma análise integrada dos dados obtidos, bem como a interpretação dos resultados presentes nos documentos analisados. A seguir, será feita a exposição e discussão dos resultados da pesquisa.

4.1 Os documentos analisados

Os documentos selecionados para esta pesquisa compõem um corpus normativo e institucional que orienta a prática pedagógica voltada à aprendizagem da leitura e da escrita. Sua análise possibilita apreender tanto as diretrizes gerais quanto as particularidades que fundamentam o trabalho da escola e de seus/suas docentes. Para assegurar clareza e objetividade, cada documento será apresentado em subtópicos, com ênfase em seus principais aspectos, no contexto de sua elaboração e nas contribuições que oferece à temática investigada.

4.1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017)

Em relação à discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular, desde o início, houve uma forte influência da iniciativa privada na elaboração do documento, configurando uma parceria público-privada que retoma o movimento iniciado na década de 1990, com a Reforma do Aparelho do Estado. Essa reforma visava intensificar o caráter gerencial do Estado, fundamentado nos princípios da eficiência, da eficácia e do desenvolvimento das chamadas competências, reforçando uma lógica de adaptação do indivíduo às demandas do mercado.

A Constituição Federal de 1988 marcou um momento fundamental para a conquista de direitos. Ela estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (Art. 205). “Desde 1988, a educação tem sido descrita, constitucionalmente, como direito público subjetivo, ou seja, como uma prerrogativa garantida ao indivíduo pela norma legal objetiva” (Macedo, 2015, p. 895). A ideia de uma BNCC foi plantada com a Carta Magna, determinando a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental (Art. 210), em busca de uma base comum para a formação de todos/as os/as brasileiros/as.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, avançou ao que está previsto na referida Constituição. Ela confirmou a competência da União para definir as diretrizes e bases da educação (Art. 9º, inciso IV). Ao mesmo tempo, a LDB já previa a necessidade de currículos que respeitassem as realidades regionais (Art. 26), reconhecendo que a diversidade do Brasil precisa ser valorizada.

A elaboração da BNCC também encontra respaldo no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005, que estabelece 20 metas educacionais de abrangência nacional, entre as quais se destaca:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino: médio. Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 61).

A BNCC propõe um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas no ambiente escolar, alinhando-se aos conteúdos cobrados nas avaliações externas, com o objetivo de elevar os índices de aprendizagem e contribuir para o alcance da meta 7 do PNE, mencionada anteriormente.

A primeira versão da Base foi divulgada em 2015, elaborada por especialistas convidados pelo MEC, e submetida à consulta pública, que recebeu milhares de contribuições de professores/as, pesquisadores/as e gestores/as de todo o país. Em 2016, foi publicada a segunda versão, ajustada a partir dos debates e dos seminários estaduais realizados nas 27 unidades da federação.

O documento, em sua terceira versão, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. De acordo com a própria BNCC:

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua. Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

Sua homologação aconteceu em 2018 para a educação infantil e o ensino fundamental, seguida pela homologação em 2019 para o ensino médio, durante o governo de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB)⁹. Esse período foi particularmente desafiador no cenário político brasileiro, pois Temer assumiu a presidência após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

A BNCC é organizada pelas etapas de ensino: infantil, fundamental e médio. Em cada uma, existem cinco áreas distintas do conhecimento, e Linguagens é uma delas. A Língua Portuguesa, enquanto componente curricular, encontra-se na área de Linguagens, juntamente

⁹ O Movimento Democrático Brasileiro (MDB) é um partido político brasileiro de que se define como centro, com origens na oposição à Ditadura Militar (1964-1985) e papel relevante na redemocratização do país. Porém, seus dirigentes permitem alianças à direita e à esquerda.

com a Educação Física, Artes e Língua Estrangeira (anos finais). Como nosso estudo está focado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nossa atenção voltou-se para a Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano.

Ao longo de toda a Educação Básica, os aprendizados fundamentais estabelecidos pela BNCC visam garantir que os estudantes desenvolvam dez competências gerais. Essas competências representam, no contexto pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, uma competência é compreendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos (tanto conceitos quanto procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores. A intenção é capacitar os/as estudantes para resolverem desafios da vida diária, exercer a cidadania e o mundo do trabalho. A seguir, as competências gerais da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-10).

Neste sentido, Filipe, Silva e Costa (2021) afirmam que a implementação da BNCC se firma como o rumo obrigatório para a reestruturação dos currículos da Educação Básica, exercendo uma orientação que define as práticas pedagógicas. No entanto, esse caráter homogeneizador levanta questionamentos importantes sobre a uniformização que desconsidera as singularidades de cada contexto que poderiam ser perdidas em nome da padronização. A BNCC, ao traçar os objetivos e as temáticas prioritárias, visa impulsionar a aquisição das “dez competências gerais” pelos/as alunos/as, em todos os níveis e modalidades, incentivando uma unidade de propósitos no trajeto educacional. Para as autoras mencionadas:

Os objetivos proclamados para a escolha dessas dez competências gerais guardam uma contradição: prometem preparar os alunos criticamente para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com atividades diversificadas, mas capitulam ao projeto ideológico de desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais de amenização/gerenciamento dos conflitos, para a perpetuação do *status quo*. Além disso, fomentam um desenvolvimento de personalidades individualistas flexíveis, resilientes e competitivas, ao mesmo tempo que autônomas e determinadas (Filipe; Silva; Costa, 2021 p. 790).

Segundo Bortolanza, Goulart e Cabral (2018), o documento que institui a BNCC aparenta estar mais alinhado a uma lógica própria da sociedade capitalista do que comprometido com uma formação humana e integral, que deve constituir o principal propósito da educação no contexto nacional. “Nesse cenário neoliberal, em que tudo se transforma em lucro e mercadoria, a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade” (Bortolanza; Goulart; Cabral, 2018, p. 962).

As autoras Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) reconhecem a importância e a necessidade de se estabelecer uma base curricular de referência nacional. Contudo, essa proposta deveria emergir de um debate aprofundado acerca do conceito de uma educação ampla e integral, orientada para a formação de cidadãos/cidadãs críticos/as e participativos/as. Tal construção difere do percurso adotado na implementação da atual BNCC, que se apresenta mais como um modelo prescritivo e padronizado de competências e habilidades consideradas ideais, negligenciando a diversidade e complexidade das realidades existentes num país com as dimensões do Brasil.

A BNCC define diretrizes para o Ensino Fundamental que, embora apresentadas as formas como são voltadas ao desenvolvimento integral, revelam contradições entre o discurso

oficial, a diversidade presente nas escolas e as práticas pedagógicas que, de fato, emergem de sua aplicação.

De acordo com a BNCC, o Ensino Fundamental, que abrange nove anos na jornada educacional de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, é o período mais extenso da Educação Básica. Essa fase é fundamental para o desenvolvimento e o trabalho pedagógico e deve ser realizado em torno dos interesses e experiências vividas pelos/as alunos/as. Ao partir dessas vivências imediatas, eles/as podem, de forma progressiva, expandir compreensão que possuem do mundo.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco principal concentra-se na alfabetização. É importante que as ações pedagógicas ofereçam amplas oportunidades para que as crianças dominem o sistema de escrita alfabética. Esse processo deve estar interligado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, além de promover o envolvimento em diversas práticas de letramento. Com a implementação da Base, toda criança deverá estar totalmente alfabetizada até o fim do 2º ano, porém, é importante compreender que esse processo pode levar mais tempo do que o previsto para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Soares (2020) afirma que o percurso da alfabetização é um caminho complexo e dinâmico, que se inicia em casa, onde as crianças constroem as primeiras noções sobre o universo dos textos por meio do contato com histórias e livros. No entanto, é a escola que assume o papel de sistematizar esse processo, garantindo que todas as crianças, tanto as que ainda não decodificam a escrita quanto as já alfabetizadas, tenham oportunidades para desenvolver a leitura e a compreensão de diferentes gêneros textuais. Segundo ela:

O domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagens ao ler, redução de mensagens ao escrever, e assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural. O **texto** é o lugar dessa interação – *inter-ação* – *ação entre* quem produz o texto e quem lê o texto (Soares, 2020, p. 204, grifos da autora).

De acordo com a BNCC (2017), a leitura deve ser compreendida em um sentido amplo, que vai além do contato com o texto escrito. Ela envolve práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do/a leitor/a, ouvinte ou espectador/a com diferentes tipos de textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Nesse sentido, a leitura inclui não apenas o texto verbal, mas imagens estáticas como fotos, pinturas, desenhos, esquemas, gráficos e diagramas, imagens em movimento como filmes e vídeos, e o som, como a música, os quais se apresentam de forma articulada em diversos gêneros digitais.

Pilati, Weissheimer e Prado (2023) observam que o documento apresenta uma concepção de leitura bastante ampla, definida como uma interação ativa entre leitor/a e texto. No entanto, apontam que o documento não explicita a complexidade desse processo, podendo dar a falsa impressão de que a aprendizagem da leitura ocorre de forma natural e espontânea, sem necessidade de mediação ou de instrução formal. Essa ausência é especialmente preocupante quando se trata das etapas mais avançadas da leitura, relacionadas ao desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, a definição proposta acaba sendo considerada vaga, sobretudo por se dirigir ao Ensino Fundamental, fase em que as habilidades de leitura ainda estão em formação e na qual é essencial que gestores/as, professores/as, famílias e comunidade escolar reconheçam tanto a importância quanto a complexidade desse processo. “Em síntese, a definição de leitura na BNCC é vaga e imprecisa e não menciona os aspectos cognitivos envolvidos” (Pilati; Weissheimer; Prado, 2023, p. 81)

A escrita é entendida na BNCC como uma prática de linguagem que pressupõe interação e autoria, seja individual ou coletiva, na produção de textos também escritos, orais e multissemióticos. Essa prática está relacionada a diferentes propósitos comunicativos e projetos enunciativos, permitindo ao/à estudante narrar, descrever, argumentar, expressar opiniões, registrar experiências e criar a partir de variados gêneros e suportes, desde produções culturais até registros acadêmicos e digitais.

Moura (2024) afirma que a BNCC, em consonância com as discussões mais recentes sobre letramento, destaca o texto como eixo central do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a produção escrita não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva da área de Língua Portuguesa, mas como prática que perpassa todas as disciplinas, como Geografia, História, Ciências e Matemática.

Além disso, Moura (2024) ressalta que a escrita não nasce do vazio, ela precisa ser alimentada por informações, reflexões e debates que deem suporte ao/à estudante no momento da produção. Por isso, torna-se fundamental considerar as experiências culturais que os/as alunos/as trazem consigo e promover espaços de escuta e diálogo, em que possam narrar, questionar e argumentar, construindo sentido para aquilo que escrevem.

Cabe destacar que a perspectiva adotada pela BNCC (2017) acerca da linguagem é de que esta é uma forma de interação humana, constituída nas relações sociais e culturais, visando a inserção das crianças em práticas reais de leitura e produção de textos orais e escritos. A intenção é torná-las usuárias efetivas de sua própria língua, interagindo com o outro e com os textos de forma competente através do desenvolvimento de habilidades (Moura, 2024, p. 14).

A BNCC estabelece que as capacidades e habilidades de alfabetização estão ligadas à decodificação, incluindo:

- *Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- *Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- *Conhecer o alfabeto;
- *Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- *Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- *Saber decodificar palavras e textos escritos;
- *Saber ler, reconhecendo globalmente palavras;
- *Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamiento) (Brasil, 2018, p. 93).

Ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, o aprendizado aprofunda-se por meio da consolidação de conhecimentos prévios e da ampliação das práticas de linguagem, bem como da experiência estética e intercultural. Nesse percurso, são consideradas tanto as expectativas dos/as alunos/as quanto os desafios na consolidação das aprendizagens. Entretanto, Filipe, Silva e Costa (2021, p. 799) argumentam que:

As proposições da BNCC articulam-se organicamente como estratégias de reprodução do modo de produção capitalista, buscando atender à demanda da força de trabalho polivalente, multifuncional, resiliente e colaborativa no processo de expropriação de mais-valia, ao mesmo tempo em que se institui como dispositivo legal para o controle sobre o que o professor ensina, a partir de teorizações superadas e criticadas nas décadas precedentes, pelo seu caráter restritivo e empobrecedor da formação humana das funções psíquicas por meio da Educação escolar.

Então, para Filipe, Silva e Costa (2021), isso quer dizer que, quando nos voltamos para a educação, percebemos que ela é um campo de batalha sutil. De um lado, existem interesses de classes diferentes, que muitas vezes se chocam, definindo o que a sociedade valoriza e o que deveria ser ensinado. De outro, as escolhas sobre o que se aprende e como se ensina são carregadas de valores, crenças e experiências pessoais. Esse cenário de regulação e controle da educação contribui para a formação de indivíduos preparados, muitas vezes, apenas para ocupar postos de trabalho precários, com vistas a perpetuar desigualdades já existentes.

Percebe-se que o conceito de “Necessidades Básicas de Aprendizagem” tem como objetivo oferecer à população trabalhadora um conjunto mínimo de saberes, de modo a possibilitar sua adaptação às exigências da atual etapa do capitalismo. Contudo, embora prometa assegurar, aos/às estudantes, aprendizagens que lhes sejam legítimas, ao estabelecer

um conjunto limitado de conteúdos acaba por restringir o acesso ao conhecimento em sua totalidade (Filipe; Silva; Costa, 2021).

Enfim, a proposta pedagógica para as classes trabalhadoras oferece o acesso ao básico, definido pelos organismos internacionais promotores da conferência como necessário para formar mão de obra nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, e não ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, cujos conteúdos são reservados às escolas das elites (Filipe; Silva; Costa. 2021, p. 788-789).

Para Novais e Nunes (2018), a BNCC apresenta uma proposta curricular prescritiva, delimitando o que deve ser ensinado e aprendido, sem levar em conta as práticas, os saberes e as experiências dos/as educadores/as que já atuam no cotidiano escolar e que, certamente, possuem contribuições a oferecer. O que se percebe é que o foco da proposta parece estar mais voltado para a lógica do financiamento da educação pública do que para aspectos pedagógicos essenciais à construção de uma educação de qualidade, com base em referências sociais concretas. Elas afirmam que: “Criar e defender princípios educativos que estabeleçam o mínimo a ser ensinado e aprendido nada mais é do que garantir que a educação pública seja pautada por interesses que não são explicitados quando se estabelece, por exemplo, a BNCC” (Novais; Nunes, 2018, p. 1068).

Novais e Nunes (2018) explicam que essa lógica de subordinação se revela como um dos mecanismos utilizados pela política neoliberal para moldar a educação de forma a perpetuar a exclusão das camadas populares do acesso aos bens materiais e culturais. Ao mantê-las afastadas desses recursos, também se reforça a sua exclusão dos processos de decisão e do controle sociopolítico e econômico do país.

Nesse sentido, ao relacionar a lógica de exclusão apontada por Novais e Nunes (2018) com as orientações da BNCC, percebe-se uma contradição. De um lado, a política educacional neoliberal reforça a marginalização das classes populares, restringindo seu acesso pleno ao conhecimento e à participação social; de outro, a BNCC busca apresentar diretrizes que, ao menos em teoria, apontam para práticas intencionais e planejadas, capazes de reconhecer a diversidade dos/as estudantes e atender às suas necessidades específicas. Essa dualidade revela que, embora o documento traga avanços em termos de concepção pedagógica, ele não se desvincula totalmente das contradições estruturais que marcam a educação brasileira, o que demanda uma análise cuidadosa de seus limites e potencialidades no enfrentamento das desigualdades.

A análise da BNCC mostrou, ainda, que, embora não mencione o tema da intervenção pedagógica, é importante notar que suas diretrizes, implicitamente, a demonstram, quando enfatiza a ideia de ações intencionais em todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a necessidade de que cada ação do/a professor/a seja planejada e tenha um propósito claro para o desenvolvimento dos/as estudantes. Além disso, sugere a adaptação do currículo para atender às diferentes necessidades dos/as alunos/as, compreendendo que a heterogeneidade é uma característica da sala de aula.

No entanto, essa proposta está alinhada a uma lógica mercantilista, na medida em que a educação, fundamentada na noção de competências, tende a priorizar a adaptação do indivíduo ao meio, em vez de promover efetivamente sua emancipação crítica e social. Santos *et al.* (2025 p. 9941) confirmam essa ideia ao afirmar que: “a padronização curricular, a perda da autonomia docente e a valorização das competências mercadológicas configuram um cenário em que a formação dos estudantes se distancia cada vez mais de uma perspectiva emancipadora”.

Santos *et al.* (2025) concluem que, apesar de o discurso oficial da BNCC defender a ideia de flexibilidade, a ênfase em competências e habilidades previamente definidas impõe uma estrutura que reduz a liberdade pedagógica, limitando a autonomia das escolas e dos docentes na adaptação dos conteúdos às especificidades de seus contextos.

4.1.2 Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (2018)

Desde o ano de 2005, Minas Gerais possuía um Currículo Básico Comum (CBC), documento que orienta o processo de ensino e garante os direitos de aprendizagem dos estudantes em Minas Gerais. Com a implementação da BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, tornou-se necessária a criação de um novo currículo.

Em parceria institucional, o Estado de Minas Gerais, no ano de 2018, no governo de Fernando Pimentel do Partido dos Trabalhadores (PT), formalizou sua adesão ao Programa Nacional de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), por meio de um acordo firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a seccional mineira da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MG).

Nesse contexto, essa iniciativa proporcionou apoio financeiro e técnico, além da concessão de bolsas, para viabilizar a criação de um novo documento curricular. Isso também facilitou a implementação da BNCC como uma política de regulação da educação.

Novais e Nunes (2018) confirmam a ideia de que a BNCC está relacionada ao fortalecimento dos mecanismos de regulação e controle da educação. De acordo com elas, essa dinâmica se estabelece por meio de estratégias que priorizam a escuta e o acolhimento de certos discursos, ao mesmo tempo em que incorporam ou excluem fragmentos de outros. Estes últimos, historicamente ligados à luta pela democratização da educação, defendem a concepção da criança como um sujeito de direitos e um agente produtor de culturas. “Nesse processo de centralização/regulação da educação, a BNCC retira da relação ensino e aprendizagem o fomento da autonomia e da autoria dos/as docentes e dos/as discentes, legitimando e validando determinados conhecimentos, recusando a produção cultural dos/as outros/as” (Novais; Nunes, 2018, p. 1072).

Assim, é importante destacar o caráter obrigatório de implementação da BNCC e as implicações no novo currículo de Minas Gerais, observando como se deu esse processo. Nessa perspectiva, considerando a abordagem colaborativa estabelecida entre o Estado e os municípios, definiu-se que o novo documento seria chamado de “Currículo Referência de Minas Gerais” e foi homologado ainda no ano de 2018.

A Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019 que normatiza a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi publicada no dia 30 de julho de 2019. Na época, o governo de Minas era de Romeu Zema, do Partido Novo¹⁰ e a secretária de Educação era Julia Sant'Anna.

O chamado *Dia D* ocorreu nas escolas para discutir a BNCC ao longo do mês de abril de 2018, permitindo que cada escola escolhesse a data mais conveniente ao seu calendário, o que possibilitou uma ampla mobilização. Ao todo, mais de 120 mil profissionais, distribuídos em mais de 660 municípios, tiveram a oportunidade de refletir coletivamente sobre o futuro da educação em Minas Gerais e sobre as expectativas em torno do novo currículo.

Enquanto isso, os/as redatores/as, professores/as da rede pública de ensino, selecionados/as por meio do Programa de Bolsas, e especialistas convidados/as, com experiência em suas áreas de atuação, aprofundavam-se em estudos e formações sobre os documentos curriculares nacionais e locais, participando de encontros em Brasília e Belo Horizonte, além de analisar o CBC e currículos de outros estados.

Nesse processo, foram disponibilizadas bolsas às Unidades Federativas para a constituição da equipe, formada por 3 redatores/as da Educação Infantil; 19 redatores/as do

¹⁰ O Partido Novo (também conhecido como NOVO) é um partido político brasileiro de centro-direita, que se identifica como liberal clássico e libertário. Foi fundado em 2011 e registrado em 2014. O partido enfatiza valores como a liberdade individual, a economia de mercado, a redução do Estado e a defesa da lei.

Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), contemplando os componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Ciências, História, Geografia e Matemática; 3 coordenadores/as de etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais); 2 coordenadores/as estaduais, representando a UNDIME e o CONSED; 1 articulador/a do Regime de Colaboração; 2 articuladores/a dos Conselhos (1 da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e 1 do Conselho Estadual de Educação – Ensino Fundamental) e 1 analista de gestão.

Essa experiência, em uma análise preliminar, pode indicar um esforço de democratização do debate curricular e de valorização da escuta da comunidade escolar. Mas, embora a proposta sugerisse um processo de análise aprofundada, sabe-se que, na prática, esse nível de aprofundamento é de difícil realização, dadas as exigências e a complexidade do material e o tempo destinado aos/as profissionais da educação para analisar e opinar sobre o referido documento. Assim, evidencia-se um descompasso entre o discurso oficial e as condições reais de efetivação do *Dia D*.

A etapa de elaboração da versão preliminar do Currículo Referência de Minas Gerais teve início com a redação do documento pelos/as redatores/as, a partir das contribuições vindas das redes durante o *Dia D* e da análise da equipe de redação. Esse processo envolveu reuniões quinzenais ao longo de todo o ano, totalizando 15 encontros presenciais dos/as especialistas, além de formações realizadas em Brasília e Belo Horizonte. Nesse percurso, a equipe contou ainda com o apoio de formadores/as da PUC-Minas, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bem como de colaboradores/as da SEE/MG, que auxiliaram nas discussões acerca da elaboração das habilidades e de temas como diversidade e inclusão.

Seguiu-se a etapa de encontros municipais e consulta pública que ampliou o diálogo para todo o Estado, permitindo que a versão preliminar fosse debatida por professores/as e demais profissionais da educação. Essa mobilização reuniu escolas municipais, estaduais e particulares, alcançando 690 municípios e mais de 58 mil participantes presenciais.

Embora não fosse obrigatória, a adesão expressiva demonstrou o engajamento das redes e dos articuladores regionais. Paralelamente, o MEC disponibilizou uma plataforma *online* para a consulta pública, garantindo que qualquer cidadão/cidadã pudesse contribuir para o processo. Nessa modalidade, registraram-se mais de 404 mil participações, que incluíram não apenas sugestões, mas a validação e avaliação da pertinência e clareza das habilidades e dos textos propostos.

A etapa de elaboração da versão final incorporou as contribuições recebidas e contou

com revisão especializada por profissionais ligados/as à Superintendência Estadual de Ensino das diversas áreas do conhecimento (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia etc.), com a intenção de assegurar a qualidade e a consistência pedagógica do documento.

Por fim, na etapa de finalização e distribuição, o documento foi preparado para ser disponibilizado, em formatos impresso e digital, às escolas a partir de 2019.

O CRMG está estruturado em quatro capítulos centrais: 1. Textos Introdutórios; 2. Currículo de Referência da Educação Infantil; 3. O Ensino Fundamental no Contexto da Educação Básica; e 4. Áreas de Conhecimento. Optou-se pela elaboração de um documento único, sem divisão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa junção visa garantir a articulação curricular e reforçar a formação integral dos/as estudantes ao longo de toda a Educação Básica.

De acordo com o reordenamento legal introduzido pela Lei Federal nº 11.274/2006, a duração do Ensino Fundamental – segunda fase da Educação Básica – foi estendida para nove anos. Essa mudança representou uma modificação significativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), originalmente instituída pela Lei nº 9.394/1996.

O documento mostra que a principal intenção por trás dessa ampliação do Ensino Fundamental consistiu em garantir um maior tempo de escolarização, assegurando às crianças melhores condições de aprendizagem desde os primeiros anos da vida escolar. “A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos” (Chagas, 2007, p. 6).

O Estado de Minas Gerais destacou-se nacionalmente ao antecipar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, acolhendo, desde 2004, crianças a partir dos seis anos de idade nas instituições escolares.

Esse movimento foi acompanhado por importantes transformações estruturais, como a adoção da organização do ensino em ciclos de escolaridade, a implementação das políticas de Progressão Continuada e Progressão Parcial, e a criação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Tais medidas têm sido fundamentadas em evidências oriundas de avaliações internas e externas, destacando o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que inclui o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB). Esses instrumentos têm desempenhado papel essencial no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes e na elaboração de estratégias pedagógicas direcionadas à superação desses desafios.

No documento analisado, a estrutura do Ensino Fundamental aparece organizada de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), distribuída em áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O componente curricular de Língua Portuguesa encontra-se em Linguagem e possui a seguinte diretriz:

Ao componente Língua Portuguesa cabe assegurar os direitos de aprendizagem aos estudantes, proporcionando-lhes experiências que contribuam para a ampliação e aprofundamento dos diferentes letramentos já adquiridos e aquisição de novos letramentos e multiletramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais. (Minas Gerais, 2018, p. 213)

Neste documento curricular, o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental é voltado, em especial, para o processo de alfabetização com ênfase no letramento, buscando proporcionar ao/à estudante não apenas o domínio das convenções do sistema de escrita, mas o acesso efetivo às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Nessa abordagem, o CRMG para a área de Língua Portuguesa enfatiza o uso da linguagem nas mais diversas situações sociais, reconhecendo a pluralidade de funções que a língua desempenha, bem como a variedade de estilos e modos de expressão oral. Tal proposta opõe-se a uma concepção tradicional de ensino meramente transmissiva, centrada na memorização de regras e conceitos descontextualizados, e em práticas pedagógicas baseadas na repetição mecânica. Em contrapartida, defende-se o desenvolvimento de competências que favoreçam a participação ativa do/a estudante em práticas significativas de leitura, escrita, escuta e fala, principalmente na própria sala de aula como espaço legítimo de interação linguística.

Neste contexto, o documento propõe um trabalho pedagógico que articule o uso efetivo da linguagem com a reflexão sobre seu funcionamento, promovendo, assim, práticas que favoreçam escuta e leitura compreensivas, bem como a produção oral e escrita coerente em variados contextos sociais.

O eixo da oralidade valoriza a produção de textos orais, considerando as especificidades da linguagem falada em diferentes situações comunicativas.

A leitura é compreendida como uma atividade de construção de sentido que envolve a interação ativa do/a leitor/a com diferentes tipos de textos, sejam eles escritos, falados ou que combinem diversas linguagens (imagens, sons, vídeos, entre outros).

Na produção textual, as crianças são convidadas a participar de situações reais de escrita, utilizando linguagens adequadas às finalidades comunicativas, mesmo antes da total

alfabetização, com apoio docente. Espera-se que, ao longo do Ensino Fundamental, desenvolvam progressivamente suas habilidades expressivas.

A análise linguística e semiótica está integrada aos demais eixos, com foco nos anos iniciais e na apropriação do sistema alfabético. A meta é que os/as estudantes, ao final dos primeiros anos, leiam e escrevam com autonomia, compreendendo o funcionamento da língua e participando ativamente de práticas sociais de leitura e escrita.

Ao finalizar o quinto ano, os/as alunos/as devem demonstrar domínio gradual da ortografia, da estrutura textual e da interpretação de textos, sendo capazes de comunicarem-se com clareza e compreender os discursos sociais como instrumentos de identidade, cidadania, apropriação dos novos letramentos e aprimoramento dos letramentos já adquiridos.

As intervenções pedagógicas estão organizadas para acontecerem ao longo de todo o ano letivo, com uma semana dedicada logo no início do ano escolar e outras quatro semanas distribuídas ao final de cada bimestre. Esta estrutura visa garantir um acompanhamento contínuo e resultativo das aprendizagens, permitindo ajustes e reforços sempre que necessário.

Apesar de todo o esforço de mobilização e participação relatado, a análise do CRMG revela um documento fortemente espelhado na BNCC. Embora traga algumas inserções ligadas à história, à cultura e às especificidades regionais, sua estrutura, organização em áreas de conhecimento e ênfase em competências e habilidades demonstram alinhamento quase integral à BNCC. Nesse sentido, o caráter “referência” que poderia sugerir maior flexibilidade e autonomia acaba sendo limitado pela regulação centralizadora nacional.

O processo participativo, apesar de amplo em números, mostrou-se restrito em profundidade devido às condições institucionais e ao tempo reduzido para debate, o que reforça o tensionamento entre discurso democrático e prática regulatória. Assim, o CRMG pode ser considerado um currículo híbrido: regional em alguns aspectos formais, mas nacional em sua essência, o que justifica a elaboração de um quadro comparativo entre os dois documentos.

Quadro 6 – Aspectos – BNCC x CRMG

ASPECTOS – BNCC x CRMG – OBSERVAÇÕES CRÍTICAS AO CRMG			
Aspectos	BNCC	CRMG	Observações críticas
Estrutura curricular	Organizada em áreas do conhecimento, componentes curriculares, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades codificadas.	Reproduz a mesma estrutura da BNCC, mantendo códigos e descritores de habilidades.	Forte espelhamento; pouca diferenciação que valorize especificidades regionais.
Foco na aprendizagem	Centralidade nas competências gerais e nas aprendizagens essenciais para todos/as os/as estudantes brasileiros/as.	Assume as mesmas competências gerais e objetivos de aprendizagem.	Limita-se a reafirmar a BNCC; não explicita diferenciais teórico-metodológicos locais.
Alfabetização	Prevê a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental, com foco em habilidades de leitura e escrita.	Segue a mesma meta, alinhando-se ao PNAIC e ao programa estadual de intervenção pedagógica.	Pouca problematização do processo de alfabetização como prática social (Soares, 2005; 2020; Ferreira & Teberosky, 1999).
Diversidade e inclusão	Reconhece a diversidade sociocultural, mas de forma geral e normativa.	Reitera o princípio da diversidade, mas não aprofunda em estratégias regionais.	Falta de valorização da pluralidade cultural mineira; aproxima-se mais da padronização nacional.
Autonomia docente	Prescrição curricular com detalhamento de	Espelha a prescrição da	Risco de engessamento da

	habilidades a serem desenvolvidas.	BNCC.	prática pedagógica (Freire, 1996).
Finalidade do currículo	Garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento de competências.	Assume a mesma finalidade, como documento orientador das redes municipais e estaduais.	Não apresenta inovações; reforça a função normativa e prescritiva.
Instrumento de planejamento	Referência nacional obrigatória para orientar os currículos locais.	Documento de referência estadual a partir da BNCC.	Funciona mais como desdobramento do que como reelaboração crítica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Reafirma-se o caráter obrigatório da BNCC, cuja implementação como currículo uniformiza diretrizes nacionais, mas evidencia tensões, uma vez que, ao padronizar competências e habilidades, pode limitar a autonomia pedagógica e reduzir a pluralidade cultural e regional da educação brasileira.

4.1.3 Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023

A Resolução SEE nº 4.825 foi publicada em 7 de março de 2023 pelo secretário de Estado de Educação Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas, durante o governo de Romeu Zema. Discorre sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens com a intenção de apoiar as escolas da rede estadual de Minas Gerais na elaboração de estratégias pedagógicas baseadas no CRMG.

O plano visa promover a melhoria da aprendizagem dos/as estudantes da Educação Básica, bem como o progresso nos indicadores educacionais. As ações previstas têm como foco garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades estabelecidas na BNCC e no CRMG, especialmente aquelas que não foram efetivadas pelos/as estudantes durante o ensino remoto imposto pela pandemia.

Importa salientar que a BNCC atua como um orientador na elaboração dos currículos educacionais em todo o país. Ela define um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para cada etapa da Educação Básica, buscando garantir uma base comum de conhecimento para

todos/as os/as estudantes brasileiros/as. É importante ressaltar que as competências gerais da BNCC e do CRMG são exatamente as mesmas, o que nos leva a fortalecer a ideia da Base como política de regulação.

Para Barroso (2005), o conceito de regulação, compreendido como o ato de regular, diz respeito ao processo de ajustamento de uma ação, seja ela de natureza mecânica, biológica ou social, a determinados objetivos previamente definidos por meio de regras e normas. Além desse entendimento geral, a regulação também está associada ao controle de elementos que, embora autônomos, são interdependentes. O autor afirma que:

De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores (Barroso, 2005, p. 728).

No entanto, devido à diversidade cultural, social e econômica do Brasil, e especificamente do nosso Estado, essa base nacional, por si só, não seria capaz de atender a todas as particularidades locais. Foi pensando nisso, de acordo com o Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que o CRMG foi desenvolvido. Ele surge com o propósito de complementar a BNCC, detalhando e adaptando suas diretrizes para atender de forma mais específica às realidades e demandas dos/as estudantes mineiros/as. E o Plano de Recomposição das aprendizagens é ancorado no Currículo Referência do Estado.

Os objetivos do Plano de Recomposição das aprendizagens são:

- I - reduzir a defasagem de ensino e de aprendizagem dos estudantes acumuladas ao longo da escolarização;
- II - realizar estratégias de ensino com foco na recuperação e recomposição das aprendizagens a partir das habilidades previstas na Base Nacional Comum e no Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023).

Conforme evidenciado na análise, o Plano de Recomposição das Aprendizagens será desenvolvido por meio de três pilares fundamentais: planejamento, execução e monitoramento. O planejamento tem como objetivo analisar e identificar as habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais que precisam ser retomadas, visando garantir uma educação de qualidade aos/as estudantes com dificuldades de aprendizagem. Essa etapa também inclui a criação de ações e atividades pedagógicas a serem incorporadas no Plano Estratégico da escola.

A execução contempla o desenvolvimento, pelas escolas, das atividades e projetos de intervenção pedagógica organizados por meio do Plano Estratégico. O monitoramento, por sua

vez, tem o objetivo de acompanhar, de forma sistemática, a implementação das ações previstas no Plano Estratégico. Esse acompanhamento será realizado pelos núcleos de gestão pedagógica, central e regional e pelas equipes pedagógicas das escolas.

Para isso, será criada uma equipe composta por analistas educacionais, técnicos/as da educação, professores/as da rede estadual das diversas áreas do conhecimento e especialistas em Educação Básica. Essas equipes serão estruturadas por meio de núcleos vinculados à Secretaria de Estado de Educação, às Superintendências Regionais de Ensino e às escolas estaduais.

Os/as professores/as e especialistas da Rede Estadual de Ensino que farão parte dos núcleos do Plano de Recomposição das Aprendizagens são escolhidos/as por meio de um processo seletivo específico. Essa seleção seguirá as diretrizes estabelecidas no Edital do Plano, respeitando a legislação vigente, a Resolução SEE nº 4.825/2023 e as normas da Secretaria de Estado de Educação.

No dia 1 de fevereiro de 2025 foi publicado o Edital SEE nº 1, de 31 de janeiro de 2025, que regulamenta o Processo de Seleção Interna (PSI) para a atuação de profissionais no âmbito do PRA, instituído pela Resolução SEE nº 4.825, de 8 de março de 2023. O referido edital estabelece as normas para a seleção de servidores/as efetivos/as nos cargos de Especialista em Educação Básica, Professor/a de Educação Básica (PEB) – Regente de Turma e Professor/a de Educação Básica (PEB) – Regente de Aulas, visando à formação de cadastro de reserva para suprir vagas temporárias.

Esses/as profissionais terão como missão desenvolver ações pedagógicas e de monitoramento voltadas à operacionalização do PRA, apoiando as escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino que favoreçam a melhoria da aprendizagem e o alcance de melhores resultados nos indicadores educacionais da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, em consonância com as diretrizes do Currículo Referência do Estado.

O edital prevê:

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1- O Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), coordenado pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica (SB), por meio da Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP), tem por finalidade o apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para garantir o cumprimento do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a recomposição das aprendizagens, tendo em vista os desafios e prejuízos educacionais aos estudantes, decorrentes da pandemia.

1.2- O presente PSI visa ao preenchimento de vagas temporárias, para o desempenho de atividades a serem desenvolvidas pelo Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) para o ano letivo de

2025 e não se constitui em concurso público de provas ou de provas de títulos, conforme o inciso II do artigo 37 da Constituição Federal. [...]

1.5- A seleção de candidato nas vagas previstas neste Edital não gerará, em hipótese alguma, incremento salarial em virtude da função e atribuições desempenhadas, não havendo, também, quaisquer prejuízos em sua remuneração (Minas Gerais, 2025b, p. 2).

Entre os requisitos mínimos estabelecidos para participação no Processo de Seleção Interna (PSI), destaca-se a necessidade de o/a candidato/a ser servidor/a efetivo/a, devidamente admitido/a no cargo para o qual concorre, e possuir lotação em unidade escolar pertencente às escolas vinculadas às Superintendências Regionais de Ensino da Metropolitana A, B ou C.

Consta no edital que:

3. DO DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS E DA REGULARIZAÇÃO FUNCIONAL

3.1- O Regime de desenvolvimento do trabalho dos servidores selecionados, nos termos deste Edital, será estabelecido pela Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP).

3.2- As atividades serão realizadas de forma presencial, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Superintendência de Políticas Pedagógicas (SPP), e o horário de trabalho dos servidores selecionados será definido conforme o horário da escola a qual estiverem vinculados.

3.3- A SEE/MG se responsabilizará pelo custeio das despesas de deslocamento/acomodação nos termos do Decreto nº 47.045 de 14 de setembro de 2016.

3.4- A carga horária completa a ser cumprida pelos servidores selecionados, nos termos deste Edital, corresponderá ao Regime Básico do servidor, conforme previsto no art. 33 da Lei 15.293/2004 e no Anexo I do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013.

3.4.1- O PEB em atuação no PRA, por ser função que não envolve o contato direto com os estudantes em sala de aula, cumprirá a carga horária integral no exercício das atividades do Programa.

3.5- O Professor de Educação Básica (PEB) efetivo da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais selecionado, nos termos deste Edital, que já possuir extensão de carga horária (AEJ) na escola de lotação poderá permanecer com a AEJ em até 16 (dezesesseis) horas/aulas, no exercício das atividades do PRA, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), de acordo com o previsto no artigo 23 e 24 da Resolução SEE nº 5.085, de 30 de outubro de 2024.

3.5.1- O servidor ocupante de 2 (dois) cargos de Professor de Educação Básica (PEB) permanecerá com carga horária se, no total, o número de aulas semanais não exceder a 32 (trinta e duas) horas/aulas, excluídas desse limite as aulas obrigatórias por exigência curricular. A extensão de carga horária seguirá o disposto no artigo 23 da Resolução SEE nº 5.085/2024 e será opcional conforme o inciso II do artigo 24 da referida Resolução.

3.5.2- A extensão de carga horária do Professor de Educação Básica (PEB) efetivo da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, selecionado, nos termos deste Edital, deverá estar em conformidade com o calendário escolar vigente, na sua escola de lotação.

3.5.3- O servidor que atuará no PRA não terá direito ao Adicional de Exigência Curricular (AEC).

3.5.4- A lotação dos servidores selecionados, nos termos deste Edital, não será alterada e continuará na(s) unidade(s) escolar(es) de origem para fins de regularização dos assentamentos funcionais.

3.5.5- O exercício dos servidores selecionados para o Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC), nos termos deste Edital, será estabelecido pela Secretaria de Estado

de Educação, por meio da Superintendência de Políticas Pedagógicas, para cumprimento das atribuições previstas no item 4 deste Edital.

3.5.6- Os procedimentos para regularização da frequência dos servidores selecionados, nos termos deste Edital, serão orientados, oportunamente, pela SEE/MG (Minas Gerais, 2025b, p. 2).

Diante do exposto, o Plano de Recomposição das Aprendizagens revela-se uma iniciativa necessária frente às profundas perdas educacionais agravadas pela pandemia, mas carrega limites que não podem ser negligenciados. Apesar de estar fundamentado no Currículo Referência de Minas Gerais e ter como objetivo central reduzir defasagens e elevar os indicadores de aprendizagem, sua efetividade dependerá, em grande medida, das condições concretas de implementação: a realidade das escolas, os recursos disponíveis e o suporte assegurado aos/as profissionais da educação. Sem investimentos estruturais consistentes que envolvam infraestrutura adequada, formação continuada e valorização dos/as servidores/as, há o risco de que o plano se restrinja a uma política de boas intenções, com resultados tímidos e insuficientes diante da magnitude do desafio.

4.1.4 Resolução SEE nº 4.948/2024 – Art. 104

A Resolução SEE nº 4.948, de 2024, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), foi publicada no dia 26 de janeiro de 2024 e dispõe sobre as diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais da Educação Básica no estado de Minas Gerais. Este documento normativo orienta aspectos essenciais da prática educativa, como a composição da estrutura curricular, a gestão pedagógica e administrativa, e a distribuição do tempo escolar, entre outros elementos que garantem o ordenamento das atividades escolares em consonância com as políticas educacionais vigentes.

Em seu artigo 104, estabelece que as instituições de ensino devem assegurar, ao longo do ano letivo, condições pedagógicas diferenciadas voltadas à promoção do desenvolvimento integral dos/as estudantes, principalmente àqueles/as que apresentam baixos níveis de desempenho escolar e enfrentam dificuldades na consolidação das competências e habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), seja em relação aos conteúdos de anos anteriores ou do ano em curso.

No parágrafo 1º, aponta que as intervenções pedagógicas visam oferecer alternativas metodológicas diferenciadas e têm como objetivo assegurar a aprendizagem efetiva dos/as estudantes ao longo do ano letivo vigente, podendo ser implementadas por meio de diversas modalidades de apoio educacional:

I - Recomposição das aprendizagens: demanda a oferta de atividades para a consolidação das competências e habilidades que não foram desenvolvidas e consolidadas ao longo do período pandêmico e que comprometem o processo de aprendizagem dos estudantes;

II - Reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática destinado aos estudantes que apresentam:

- a) Reprovação no ano anterior;
- b) Aprovação com progressão parcial em Língua Portuguesa ou Matemática;
- c) Índices de aproveitamento escolar, inferior a 65% nas avaliações diagnósticas e trimestrais da rede;
- d) Dificuldades de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, em razão de comprometimentos no processo de alfabetização e letramento;
- e) Desempenho escolar inferior a 60% em 3 (três) ou mais componentes curriculares nos dois primeiros bimestres do ano em curso;
- f) Frequência escolar inferior a 75% nos dois primeiros bimestres do ano em curso;
- g) Aprovação com 60 pontos em 3 (três) ou mais componentes curriculares no ano anterior, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental.

III - agrupamento temporário produtivo e agrupamento temporário intermitente para estudantes com necessidades de intervenção pedagógica nos mesmos blocos de habilidades.

- a) O agrupamento temporário produtivo consiste em organizar os estudantes em grupos dentro da própria sala de aula, no horário regular das aulas e pelo próprio professor do componente curricular.
- b) O agrupamento temporário intermitente consiste em organizar os estudantes em grupos nos diversos espaços escolares, no horário regular das aulas, pelos demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, e quando necessário, por professor atribuído especificamente para esta função, autorizado pela SEE/MG (Minas Gerais, 2024).

Cagliari (2001) destaca que o processo de alfabetização não acontece de forma rápida, mas como um caminho permanente que exige tempo, paciência e respeito às particularidades de cada criança. Para que esse caminho seja percorrido com sucesso, é fundamental o envolvimento do professor, da escola, do governo e das pesquisas. Cada criança aprende segundo a sua própria mentalidade, o que significa que determinados conteúdos podem ser assimilados mais rapidamente por alguns/algumas do que por outros/as e, quando essas diferenças são levadas em consideração, todos/as conseguem aprender.

O documento não aborda especificamente a questão dos recursos financeiros ou materiais necessários para a execução da intervenção pedagógica. Ainda assim, fica evidente que essa Resolução exerce um papel importante na busca por melhorias na alfabetização dos/as estudantes com dificuldades em leitura e escrita.

4.1.5 Documento Orientador 2025 (Intervenção Pedagógica para nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática)

O documento orientador para a Intervenção Pedagógica no Estado de Minas Gerais, consolidado em anos anteriores, foi reeditado e disponibilizado no início do mês de fevereiro de 2025 pelo secretário de Estado de Educação Igor de Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas, durante o governo de Romeu Zema, do Partido Novo.

A partir dele, define-se a intervenção pedagógica como um processo contínuo e intencional, com o objetivo de identificar e superar as falhas no processo de aprendizagem dos/as estudantes. Para que essa intervenção tenha êxito, é fundamental que a escola faça um diagnóstico inicial, por meio da observação em sala de aula e da análise dos resultados de avaliações anteriores. A partir dessas informações, os/as professores/as devem organizar intervenções específicas, de acordo com as necessidades de cada turma, focando nas habilidades que ainda devem ser consolidadas.

O material em questão contempla, de forma abrangente, três níveis de ensino: os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e abrange os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, considerando que o foco da pesquisa está nos desafios de implementar uma proposta de intervenção pedagógica aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita, a análise foi direcionada exclusivamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao componente de Língua Portuguesa.

Para que a intervenção pedagógica aconteça, é preciso fazer o diagnóstico inicial, conforme mencionado anteriormente, o planejamento das ações, a implementação das ações e avaliação e ajustes.

Existe uma preocupação com a transição entre as etapas de ensino, visto que a mudança de ciclo escolar, especialmente do 5º para o 6º ano, representa um ponto crítico na vida escolar dos/as estudantes. É fundamental que a intervenção pedagógica atue de forma eficiente, de modo a colaborar na superação das dificuldades de aprendizagem e a promover uma transição mais segura.

O documento orientador traz sugestões de ações para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em Língua Portuguesa, como mostra o quadro a seguir (Quadro 7).

Quadro 7 – Ações para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em Língua Portuguesa

Leitura e interpretação de textos	Produção textual	Análise linguística
• Leitura de textos curtos e de gêneros variados (contos, fábulas, poemas); • Atividades de identificação de informações explícitas e inferência de informações implícitas; • Discussão sobre o tema central do texto e a intenção do/a autor/a.	• Produção de textos narrativos e descritivos, com foco na estrutura básica (início, meio e fim); • Revisão coletiva de textos, com ênfase na clareza das ideias e na correção gramatical.	• Estudo de períodos curtos e estruturas coordenadas, processos coesivos simples (referenciação por meio de pronomes do caso reto ou reiteração, por repetição ou sinonímia), ordem canônica das frases; • Uso de léxico próximo do coloquial, adequado ao/à interlocutor/a; • Análise de relações de causa e consequência; distinção entre fato e opinião; inferência do sentido de palavras ou expressões no texto.

Fonte: Documento Orientador (Minas Gerais, 2025).

As lacunas de aprendizagem aparecem quando os/as estudantes não conseguem dominar habilidades fundamentais necessárias para progredir nos estudos. Para enfrentar esse desafio, é importante implementar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades de cada estudante. Entre as mais eficazes, destacam-se: atividades em grupo, que estimulam a aprendizagem entre pares; tutorias em que estudantes com mais domínio auxiliam os colegas; uso de tecnologias como plataformas digitais e jogos educativos que tornam o processo mais envolvente; e aulas diferenciadas, organizadas por nível de conhecimento. Além disso, recomenda-se a realização de intervenções individualizadas com base em diagnósticos iniciais, a oferta de devolutivas

consistentes sobre o desempenho e o estabelecimento de metas de aprendizagem desafiadoras, mas exequíveis¹¹.

4.1.6 Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Horizonte do Saber

O Projeto Político-Pedagógico da escola na qual aconteceu a pesquisa foi reestruturado no ano de 2025 e está definido como um instrumento de transformação e projeção do futuro, servindo como base para orientar diretrizes, princípios e ações que dão sentido e organização às práticas escolares. Consiste em um processo construído coletivamente, envolvendo todos os setores da comunidade escolar, com o objetivo de construir uma escola atenta às necessidades da geração atual, que está fortemente conectada ao mundo digital. Nesse sentido, o PPP é um dos documentos orientadores da prática pedagógica da instituição e possui como dever:

[...] buscar um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com interesses reais (Veiga, 1998, p. 12).

A atual gestão escolar indicou a reformulação do documento no ano de 2025, sob orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

O PPP da instituição contempla diferentes iniciativas, dentre as quais se destacam as políticas de recuperação contínua da aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, insere-se o PIP, voltado às turmas do 3º ao 9º ano. Considerando que o foco desta pesquisa é o 3º ano, optou-se por apresentar apenas o PIP, uma vez que a escola não dispõe de um documento específico destinado à intervenção pedagógica. Ressalta-se que o referido projeto encontra-se registrado exclusivamente no âmbito do PPP, configurando-se como o principal instrumento de orientação para as ações interventivas.

O Projeto de Intervenção Pedagógica da escola busca desenvolver atividades adaptadas para atender as necessidades dos/as estudantes com baixo desempenho e dificuldades de aprendizagem e tem como principal objetivo realizar novas abordagens e possibilidades aos/as alunos/as, com vistas a suprir, desse modo, as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem. Além disso, é realizado um acompanhamento contínuo do progresso de cada aluno/a, garantindo que as estratégias adotadas de fato contribuam para o avanço individual.

¹¹ O Caderno Temático, produto educacional decorrente desta pesquisa, apresenta exemplos práticos de intervenções pedagógicas desenvolvidas no contexto da alfabetização, contemplando aspectos descritos neste trecho. O material encontra-se disponível no Apêndice G desta dissertação.

Segundo Soares (2016), a alfabetização é compreendida como um processo no qual o/a aluno/a constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, desenvolvendo gradativamente sua aprendizagem. Nesse caso, o papel do/a professor/a é essencial, atuando de forma planejada e intencional, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É nesta etapa que se espera que a criança comece a utilizar a linguagem escrita com autonomia.

O Projeto “Mãos na Massa” é uma proposta em que o/a estudante assume o papel de protagonista do próprio aprendizado, enquanto o/a professor/a atua como tutor/a e mediador/a do processo. Essa visão busca transformar a teoria em prática, fazendo da sala de aula um ambiente voltado para a ação, a experimentação e a construção do conhecimento.

Para tornar o ensino mais dinâmico e engajado para os/as estudantes, a escola propõe ir além do quadro e do livro. Isso inclui usar jogos, tecnologia (computadores, celulares, projetores), pesquisas *online*, vídeos, simuladores, e formatos diferenciados, como a sala de aula invertida. Há um foco especial nas estratégias “mãos na massa” – nas quais os/as estudantes aprendem fazendo – e nas “work skills” (habilidades profissionais). As “work skills” são particularmente motivadoras para os/as estudantes, visto que valorizam suas diversas habilidades.

O Projeto “Virtudes” demonstra a importância de cultivar “valores”, não apenas como qualidades a serem adquiridas, mas como expressões fundamentais da natureza humana. Seu principal propósito é a educação em valores e cidadania, em consonância com os princípios da BNCC e inspirado em um método reconhecido pelas Nações Unidas. A iniciativa busca estimular o desenvolvimento de virtudes e valores humanos, favorecendo a formação ética, moral e socioemocional dos estudantes. Para isso, utiliza recursos como músicas, filmes, desenhos e jogos, que promovem a reflexão, o diálogo e a prática cotidiana das virtudes.

Com o projeto, a Escola Estadual Horizonte do Saber reafirma seu compromisso com uma educação que vai além da transmissão de conteúdos, formando cidadãos/cidadãs conscientes, responsáveis e comprometidos/as com o bem-coletivo.

Acerca das relações entre família, comunidade e sociedade, o documento ressalta que a parceria entre a escola e a família é fundamental para assegurar uma educação de qualidade. Entretanto, reconhece-se que nem sempre é possível contar com o acompanhamento familiar de forma contínua, o que pode impactar o desempenho dos/as estudantes.

Ainda assim, a escola busca fortalecer o vínculo com a comunidade, criando estratégias de aproximação que favoreçam a participação das famílias no processo educativo, como

reuniões bimestrais, eventos institucionais, a exemplo do Dia da Família na Escola, e feiras pedagógicas e culturais que se configuram como oportunidades de integração e diálogo.

Neste contexto, é apresentada, como uma alternativa prevista pela Resolução nº 2.197/2012¹², a progressão continuada, que se destaca como o principal instrumento pedagógico adotado pela escola desde 2016, visto que oferece maior auxílio ao processo de aprendizagem.

Art. 72 - A progressão continuada, com aprendizagem e sem interrupção, nos Ciclos da Alfabetização e Complementar está vinculada à avaliação contínua e processual, que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, quando elas surgem, intervindo de imediato, com estratégias adequadas, para garantir as aprendizagens básicas.

Parágrafo único. A progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve estar apoiada em intervenções pedagógicas significativas, com estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos no ano em curso (Minas Gerais, 2012).

A Escola Estadual Horizonte do Saber, portanto, adota como política os estudos contínuos de recuperação, transmitindo a ideia de que “todo dia é dia de recuperar”. Essa perspectiva permite que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, todas as habilidades trabalhadas sejam consolidadas, além das atividades que não foram realizadas ou ficaram incompletas, bem como situações de pouca participação ou falta de atenção nas aulas. Argumenta-se que o/a estudante que acompanha e participa ativamente das aulas e realiza todas as tarefas e trabalhos escolares, dificilmente deixará de consolidar as habilidades esperadas ou de alcançar a média necessária, tornando, assim, dispensável outras oportunidades de recuperação.

No que se refere às metodologias ativas, a Escola Estadual Horizonte do Saber prevê uma mudança de modelo didático, no qual não se tem mais o/a professor/a como principal meio de conhecimento, mas um processo ativo de ensino, condizente com o perfil dos/as alunos/as do século XXI, que os coloca como principais responsáveis pela própria aprendizagem. Esse modelo de ensino incorpora diversas metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, a sala de aula invertida, a gamificação, o ensino híbrido, o estudo de caso e os seminários. Também são valorizadas práticas como a roda de conversa, dramatizações e oficinas, que promovem a participação ativa dos/as alunos/as e o desenvolvimento de competências de forma mais dinâmica e cheia de sentido, conforme consta no PPP.

¹² Resolução de 2012 que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais.

A análise do PPP da escola, reformulado em 2025, evidenciou as razões para que ele seja considerado um instrumento fundamental para orientar as práticas educativas e promover uma educação mais inclusiva, participativa e alinhada às exigências atuais. Ao incorporar diferentes projetos e metodologias ativas, o PPP fortalece o protagonismo do/a aluno/a, valoriza o papel do/a professor/a como mediador/a e busca, com intencionalidade, garantir a aprendizagem de todos/as, respeitando os diferentes ritmos e contextos dos/as estudantes.

4.2 Entrelaçando resultados da análise dos documentos

Ao articular os resultados obtidos por meio da análise dos documentos, surgem as compreensões que nos ajudam na composição de respostas às nossas perguntas de pesquisa. É neste momento que a teia de informações se revela, permitindo-nos discernir o que é comum entre os documentos, aquilo que os afasta em suas abordagens e se há uma harmonia subjacente que permeia o conjunto. Tal interseção de dados não apenas valida os caminhos percorridos, como ilumina novas perspectivas, enriquecendo a composição do conhecimento produzido.

4.2.1 Concepção de leitura e escrita, estratégias e recursos na intervenção pedagógica

As concepções de leitura e escrita presentes na BNCC e no CRMG demonstram convergência, que nos leva a acreditar que existe uma preocupação em mudar o modelo de caráter meramente mecânico, em direção a uma abordagem que integra a aquisição do sistema alfabético ao letramento. A BNCC, embora especifique as capacidades de (de)codificação, como o domínio de convenções gráficas, o conhecimento do alfabeto e a relação grafema-fonema, aponta para a necessidade de interligar esse processo ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e ao envolvimento em diferentes práticas de letramento. O CRMG, por sua vez, assume essa visão ao enfatizar que o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais visa não apenas o domínio das convenções do sistema de escrita, mas o acesso efetivo às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ambos os documentos sinalizam mudanças que vão de encontro a um sistema tradicional e transmissivo, defendendo a participação ativa do/a estudante em situações comunicativas reais, seja na oralidade, leitura ou produção textual.

As estratégias e recursos sugeridos no CRMG, como a participação das crianças em situações reais de escrita mesmo antes da alfabetização e a integração da análise linguística e semiótica, são exemplos concretos de como Minas Gerais traduz as diretrizes mais amplas da

BNCC em um plano de ação que se materializa por meio de instrumentos pedagógicos articulados, como os Planos de Curso¹³, que organizam as habilidades ao longo da escolaridade; os Cadernos MAPA¹⁴, que apresentam sequências didáticas estruturadas; os Jornais LUPA¹⁵, que aproximam os/as estudantes de textos do cotidiano; o programa Se Liga na Educação¹⁶, que amplia o acesso a conteúdos via mídia; além do Plano de aula elaborado pelos/as professores/as¹⁷, que concretiza o currículo na prática. Complementarmente, formações continuadas¹⁸ são ofertadas para apoiar a atuação docente, garantindo que as orientações do currículo se transformem em experiências de aprendizagem. Esse plano de ação fomenta tanto o domínio do sistema quanto a funcionalidade da linguagem em prol de uma formação integral.

Santos *et al.* (2025) asseguram que, apesar da BNCC trazer a Educação Integral como um de seus princípios, e apontar para a necessidade de formar o/a estudante em suas diferentes dimensões, intelectual, física, social e emocional, observa-se que essa proposta, embora avance em direção a uma visão mais progressista e integradora do ensino, ainda encontra entraves no cotidiano escolar. Na prática pedagógica, há um evidente distanciamento entre o que é defendido no discurso oficial e as condições reais de sua implementação.

Por conseguinte, a concepção de Educação Integral na BNCC se distancia de seu potencial emancipador ao priorizar competências instrumentais e tecnicistas. Embora a BNCC afirme seu compromisso com uma educação voltada para o desenvolvimento global dos estudantes, sua aplicação prática revela uma lógica centrada na adequação ao mercado (Santos *et al.*, 2025, p. 9938).

A esse entendimento pode ser agregada a reflexão apresentada por Lima (2008), que defende a necessidade de ressignificar a forma de tratamento dos conteúdos escolares, de modo

¹³Plano de Curso – Documento orientador que organiza, por ano de escolaridade, área do conhecimento e componente curricular, as competências e habilidades definidas no CRMG. Facilita o planejamento sequencial e progressivo das aulas. Os Planos de Curso do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) encontram-se disponíveis no *site* oficial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e podem ser pelo endereço: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>.

¹⁴Cadernos MAPA – Materiais pedagógicos com sugestões de sequências didáticas bimestrais, baseadas nas habilidades previstas no CRMG. São elaborados conforme o Plano de Curso e distribuídos a todas as etapas da Educação Básica.

¹⁵Jornais LUPA – Textos atuais que dialogam com acontecimentos do cotidiano, acompanhados de cadernos de atividades para reforço das habilidades previstas. Complementam os Cadernos MAPA, visto que dão foco às linguagens em diferentes gêneros textuais.

¹⁶ Programa “Se Liga na Educação” – Aulas transmitidas pela Rede Minas, TV Brasil ou canais digitais, estruturadas a partir dos Cadernos MAPA e Jornais LUPA, com foco no desenvolvimento das habilidades do CRMG.

¹⁷Plano de Aula do Professor – Roteiro individual elaborado por cada docente, que incorpora os conteúdos e orientações do CRMG, dos Cadernos MAPA, Jornais LUPA e outras formações. É o ponto de chegada do currículo na prática diária.

¹⁸Formações e cursos EAD – Ações de capacitação oferecidas aos/as professores/as e gestores/as para conhecerem e implementarem o CRMG. Incluem temas como planejamento escolar, gestão de sala de aula e avaliação para a aprendizagem.

que a educação não permaneça restrita a um modelo tradicional e fragmentado, mas se expanda para além da sala de aula. Como aponta, trata-se de superar um problema de identidade da escola, alterando suas relações com os diferentes campos de atuação social, cultural e científico. Nessa perspectiva, o processo educativo precisa “sair do quadro negro e ganhar o mundo” (Lima, 2008 p. 147), articulando a assimilação dos conhecimentos científicos às vivências concretas dos/as estudantes.

4.2.2 Propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica

No que diz respeito às propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica, o CRMG e as normativas estaduais de Minas Gerais detalham e adotam os princípios da BNCC. A Base, ao definir as aprendizagens essenciais e as dez competências gerais, que são exatamente iguais no CRMG, estabelece o nível do que se espera dos/as estudantes. Embora a BNCC não utilize o termo “intervenção pedagógica” de forma explícita, ela recomenda a intencionalidade pedagógica das ações do/a professor/a e a adaptação curricular para lidar com a heterogeneidade inerente à sala de aula.

Nesse ponto, as iniciativas mineiras passam a desempenhar um papel operacional. O CRMG propõe que a intervenção pedagógica deve ocorrer de maneira sistemática, como estratégia para assegurar os direitos de aprendizagem. O texto também destaca que as intervenções precisam estar integradas ao processo de ensino de forma contínua, não restritas apenas a momentos pontuais, enquanto as Resoluções SEE nº 4.825/2023 e nº 4.948/2024 detalham as modalidades de apoio, como a Recomposição das Aprendizagens, voltada para suprir as lacunas decorrentes da pandemia, o reforço escolar para diferentes tipos de dificuldade e os agrupamentos temporários, nas formas produtiva e intermitente.

Na prática escolar, as intervenções pedagógicas ocorrem de forma paralela às aulas regulares, em uma lógica de reforço contínuo que busca contemplar o princípio estabelecido no PPP da instituição: “todo dia é dia de recuperar”. Esse modelo, embora traga a intenção de atender às dificuldades de aprendizagem de forma imediata, acaba por sobrecarregar o/a professor/a, que precisa conciliar o cumprimento do planejamento curricular com a atenção às demandas específicas de cada estudante, muitas vezes sem o suporte institucional necessário. Assim, o processo de intervenção, que deveria constituir-se como espaço planejado e estruturado, tende a ser assumido como mais uma tarefa diária, exigindo do/a docente flexibilidade e esforço individual para lidar com múltiplas demandas de forma simultânea.

O Documento Orientador da SEE/MG (2025), entretanto, aponta uma perspectiva distinta ao recomendar que as intervenções pedagógicas ocorram de maneira organizada e sistemática, ao final de cada bimestre, garantindo um tempo pedagógico específico para o acompanhamento das aprendizagens. Essa orientação busca não apenas oferecer condições mais equilibradas para os estudantes, mas amenizar as condições do trabalho docente ao prever momentos destinados exclusivamente à retomada dos conteúdos e ao planejamento de novas estratégias.

A distância entre o que o documento prescreve e a prática observada evidencia um descompasso entre o ideal normativo e a realidade cotidiana da escola, revelando a necessidade de maior apoio institucional e de tempos institucionais efetivos para que a intervenção pedagógica cumpra seu papel de promover avanços consistentes na aprendizagem.

Essas ações, frequentemente embasadas em diagnósticos como os do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), ilustram o empenho do Estado em adotar o princípio da BNCC de garantia da aprendizagem na orientação das estratégias pedagógicas concretas. A política de Progressão Continuada, adotada em Minas Gerais desde 2016 (Resolução nº 2.197/2012), serve como um precursor desse alinhamento, demonstrando a busca estadual por um acompanhamento contínuo e flexível para a aprendizagem. O resultado da análise demonstra, também, a implementação da BNCC como currículo.

4.2.3 Desafios enfrentados na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita

Mesmo com as diretrizes da BNCC e do CRMG, os documentos curriculares não se aprofundam na explicitação dos desafios concretos enfrentados na implementação das propostas de acompanhamento e apoio pedagógico. A BNCC, como diretriz nacional, e o CRMG, como sua adaptação estadual, tendem a focar na idealização do processo de aprendizagem e nos resultados esperados. Contudo, a própria existência de iniciativas como o Plano de Recomposição das Aprendizagens (Resolução SEE nº 4.825/2023), após o período pandêmico, implicitamente reconhece que lacunas e dificuldades na efetivação das habilidades são uma realidade.

O documento orientador para a Intervenção Pedagógica de 2025, ao focar na identificação e superação de falhas no processo de aprendizagem dos/as estudantes, também aponta para desafios inerentes ao desenvolvimento do/a estudante. Contudo, é notável que a questão dos recursos financeiros ou materiais para a execução da intervenção não é abordada

explicitamente nos documentos analisados, o que pode indicar um impasse operacional. Além disso, a análise do PPP da escola, local da pesquisa, revela desafios com impacto direto na aprendizagem: necessidade de fortalecer o acompanhamento familiar e a relação família-escola, que podem auxiliar o desempenho dos/as estudantes e, por consequência, a efetividade das propostas pedagógicas.

4.2.4 Orientações para intervenção pedagógica para a aprendizagem da leitura e escrita

As orientações para a intervenção pedagógica na aprendizagem da leitura e escrita demonstram como as diretrizes mais gerais da BNCC são pormenorizadas e aplicadas pelo CRMG e pelas normativas estaduais de Minas Gerais. A BNCC, ao definir as aprendizagens essenciais e as dez competências gerais, estabelece o “o quê” da educação. Ao mesmo tempo, sua ênfase na intencionalidade pedagógica e na necessidade de adaptação curricular à heterogeneidade discente fornece a base conceitual para a ação interventiva.

As resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como a SEE nº 4.948/2024 e o documento orientador de 2025, oferecem um guia prático e sistemático para essa intervenção. O documento de 2025 define a intervenção como um “processo contínuo e intencional”, que exige diagnóstico inicial, planejamento, implementação e avaliação/ajustes, traduzindo a intencionalidade da BNCC em um ciclo de ações claras e pragmáticas.

As diversas modalidades de apoio educacional, como a Recomposição das Aprendizagens e o Reforço Escolar, com critérios específicos, e as sugestões de estratégias para os anos iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, a partir de atividades em grupo, tutorias, uso de tecnologias, aulas diferenciadas e intervenções individualizadas, ilustram como as metas da BNCC podem ser concretizadas no dia a dia da sala de aula mineira.

Um exemplo dessa concretização presente no PPP da Escola Estadual Horizonte do Saber é a progressão continuada, fortalecida por estudos diários de recuperação, pautados na ideia de que “todo dia é dia de recuperar”. Dessa forma, as habilidades trabalhadas são constantemente retomadas, atividades incompletas são finalizadas e dificuldades de participação ou atenção são acompanhadas de perto. Tal prática garante que o processo de aprendizagem seja contínuo e inclusivo, reduzindo a necessidade de recuperações formais.

5 A ESCUTA E A OBSERVAÇÃO INTERESSADAS: ANALISANDO, COMPREENDENDO E INTERPRETANDO OS REGISTROS

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise dos dados produzidos por meio das entrevistas realizadas com duas professoras regentes de turma e uma professora eventual, que participaram da pesquisa, e das observações realizadas em duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, no período compreendido entre 12 de março e 4 de abril de 2025.

A análise, orientada por eixos temáticos e subeixos de análise, conforme registrado na seção I, foi ancorada na base teórica adotada, de modo a buscar construir respostas para as questões orientadoras desta pesquisa. Os resultados serão apresentados em subseções, com vistas a contemplar cada eixo de análise e seus respectivos subeixos, além de apresentar as três professoras participantes desta pesquisa.

5.1 Retratos das professoras do 3º ano do ensino fundamental¹⁹

Professora Analuz

A professora Analuz narrou, durante a entrevista semiestruturada, sua trajetória de formação inicial e continuada, bem como os impactos dessa formação na docência como professora de alunos/as do 3º ano do ensino fundamental. Ela possui graduação em Pedagogia e, durante os 8 anos em que atua na docência, buscou cursos de especialização *lato sensu*, por exemplo, sobre educação inclusiva, embora ainda não tenha concluído essa formação. Contudo, enfatizou que realiza estudos independentes, os quais considera fundamentais para sua atuação.

Durante a entrevista, a professora Analuz destacou a importância de sua formação e constante busca por atualização em sua prática pedagógica. Ela pontua “estou sempre em busca de atualização, o que me permite trazer novas ideias e abordagens para a sala de aula. Acredito que minha trajetória acadêmica enriquece não apenas o meu trabalho, mas também a experiência de aprendizado das crianças” (Professora Analuz, 2025).

Ela trabalha nesta escola há três anos e, em 2025, atua como professora regente²⁰ em uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental. Celebra o fato de ter contado, no início da carreira, com uma orientadora, sua sogra, proprietária de escola, auxiliando-a nessa etapa da profissão.

¹⁹ Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade e privacidade das professoras.

²⁰ A professora regente de turma é a principal responsável pedagógica e didática por uma turma de alunos/as, orientando o aprendizado e o desenvolvimento geral dos/as estudantes.

A narrativa da professora Analuz sobre o início da carreira docente remete-nos para uma reflexão sobre professores/as iniciantes e seus processos formativos.

Em outras profissões, os iniciantes continuam se aprofundando em seu conhecimento e habilidades sob o olhar atento de profissionais com mais conhecimento e experiência. Ao mesmo tempo, os iniciantes contribuem com seus conhecimentos, já que trazem as últimas pesquisas e perspectivas teóricas que se veem confrontadas na prática onde se compartilham e se comprovam por parte dos iniciantes e dos veteranos. As condições normativas do ensino estão muito longe desse modelo utópico. Tradicionalmente, espera-se dos novos professores que eles sobrevivam ou abandonem com pouco apoio e orientação (Darling-Hammond *et al.*, 2005, p. 216).

Um fato importante abordado pela profissional foi a disciplina cursada durante sua graduação que apresentou o tema da intervenção pedagógica e abordou as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Nela, aprendeu estratégias para identificar e intervir de forma eficiente nas dificuldades dos/as alunos/as. Essa experiência ajudou-a a desenvolver um olhar mais atento às necessidades individuais de cada criança, possibilitando a criação de atividades personalizadas. Na entrevista, ela coloca: “Essa base teórica e prática tem sido fundamental na minha atuação em sala de aula, pois me capacita para oferecer um apoio mais direcionado e efetivo aos meus alunos”.

Essa narrativa da professora Analuz aproxima-se do pensamento de Freire (2002), o qual afirma que não basta ter conhecimento teórico; é preciso que esse conhecimento seja confrontado e validado pela experiência real da sala de aula. De acordo com ele:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação (Freire, 2002, p. 21).

Professora Maria Beatriz

A professora Maria Beatriz concluiu sua graduação em Pedagogia em 2011, pela Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia (Unipac), e realizou pós-graduação em Supervisão Escolar também na Unipac Uberlândia, concluída no ano de 2012. É professora há 14 anos e, nesta escola em particular, trabalha há dois anos como professora regente de turma. Em 2025, atua com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

A entrevistada relata ter ingressado “bem crua” na faculdade de Pedagogia em 2007, destacando a importância de adquirir uma base teórica sólida. Segundo ela, “precisa ter teoria para pôr na prática”. No entanto, salienta que nem sempre há uma conexão direta entre a teoria

e a prática. Freire ajuda-nos a analisar a fala da professora Maria Beatriz quando destaca que “o que-fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...] nem ao verbalismo nem ao ativismo” (Freire, 1994, p. 70). O bom mesmo é que, quando se une a prática com a teoria, há a práxis, a ação criadora e transformadora da realidade.

Apesar de sentir a falha apontada em sua formação, a teoria foi essencial para orientar e direcionar acerca de um começo na profissão. Contudo, a confiança e as ferramentas necessárias para o trabalho com os/as alunos/as foram, de fato, adquiridas na prática. “Na prática a gente vai ganhando mais confiança e mais ferramentas para trabalhar”, afirma Maria Beatriz.

Questionada sobre disciplinas que abordassem temas como intervenção pedagógica ou dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, a entrevistada relata não se recordar de ter tido tal conteúdo em sua formação. Ela observa que, na graduação, “se falava muito de como deveríamos trabalhar, não sobre os obstáculos que teríamos que enfrentar”.

Para a entrevistada, a intervenção pedagógica consiste justamente em lidar com os obstáculos que surgem ao longo do desenvolvimento dos/as alunos/as. No entanto, ela sente que a graduação não a preparou adequadamente para essa realidade. Conforme suas palavras, “não nos prepararam para isso na graduação. Aí é só o chão da sala de aula. É só o chão”. Sobre isso, Freire afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1994, p. 18). Para ele, o/a professor/a forma-se ao analisar seus desafios e sucessos, não apenas ao receber um conteúdo pronto.

Professora Mariana

A professora Mariana iniciou sua formação em Normal Superior presencial pela Unipac e concluiu em 2006. Contudo, ela enfatiza que não se limitou a essa formação inicial, buscando ativamente cursos de formação continuada e outras licenciaturas para expandir e aprimorar seus conhecimentos. Ela realizou pós-graduação em inspeção, supervisão e orientação escolar e, atualmente, cursa licenciatura em Ensino Religioso. A professora também mencionou a licenciatura em Educação Especial e aponta que começou a atuar como professora de apoio aos/às estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. A professora relatou o seguinte fato:

Neste ano, estou vivenciando uma experiência diferente no meu trabalho. Sou formada em Educação Especial e, atualmente, acompanho uma estudante do sexto ano que é autista. Essa vivência tem me proporcionado um olhar mais sensível e acolhedor, além de ser extremamente satisfatória. Tenho aprendido muito e desenvolvido, principalmente, a paciência, que considero essencial nesse processo de acompanhamento e inclusão. (Professora Mariana, 2025).

Ela explica que a formação continuada, muitas vezes, é oferecida gratuitamente e *online* pela Superintendência Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEEMG), como os cursos de gestão e informática, e tem sido importante para aprimorar mais a sua prática pedagógica.

Um ponto notável em sua carreira é a longevidade em uma mesma instituição. A professora Mariana atua há 16 anos na mesma escola, o que reflete uma sólida experiência e um profundo conhecimento do ambiente educacional em que está inserida. Em 2025, atua como professora eventual²¹.

Ao ser questionada se, durante a graduação em Normal Superior ou em Educação Especial, teve alguma disciplina que abordasse a temática da intervenção pedagógica, a entrevistada afirmou não se recordar da presença desse conteúdo. Ressaltou, entretanto, que os estudos eram direcionados principalmente para a psicologia da educação.

5.2 Desafios na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita

Conforme resultado da análise das entrevistas semiestruturadas, as professoras do 3º ano do ensino fundamental enfrentam desafios no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. A heterogeneidade das turmas, a diversidade de habilidades e ritmos de aprendizagem apresentados pelos/as alunos/as são mencionados pelas professoras Analuz e Maria Beatriz.

Para elas, cada criança possui seu próprio tempo para desenvolver a leitura e a escrita, o que torna complexo o atendimento de todos/as em uma mesma sala de aula. A necessidade de motivar os/as alunos/as a se engajarem com os textos também é um desafio constante, especialmente em turmas com diferentes níveis de desenvolvimento. Elas destacam a importância da gestão do tempo, o que impacta diretamente a efetividade das práticas pedagógicas e o ensino individualizado. Vejamos trechos das entrevistas:

Muitas vezes eu preciso equilibrar o currículo com as necessidades específicas do aluno, nem sempre dá para seguir somente o currículo. (Professora Analuz, 2025).

²¹ Docente que substitui outros/as professores/as em licenças ou ausências temporárias.

Sem dúvida, o maior desafio é manter a motivação dos alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, porque trabalho com uma turma muito heterogênea. Cada um aprende de um jeito. (Professora Maria Beatriz, 2025).

Na turma da professora Analuz, observou-se intencionalidade pedagógica e empenho no acompanhamento dos/as alunos/as, porém, persistem desafios relacionados à heterogeneidade do grupo e à gestão simultânea das diferentes necessidades de aprendizagem. A presença de alunos/as com dificuldades significativas em leitura e escrita, bem como de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA), exigiu adaptações constantes. Contudo, o apoio à estudante com TEA ficou a cargo quase exclusivo da professora de apoio, limitando a interação direta com a docente regente.

Em alguns momentos, o ritmo mais acelerado nas correções e orientações indicou a pressão existente para cumprir o planejamento no tempo previsto, o que pode impactar a motivação de determinados alunos/as. Como afirma Libâneo (2015), o professor frequentemente se depara com a situação de que o que é necessário para o aprendizado e motivação de um grupo de alunos/as pode não estar alinhado com o que é exigido pela estrutura, cronogramas, ou metas da instituição. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) reforça que o trabalho docente é marcado por “tensões permanentes” entre as demandas institucionais e as singularidades dos/as estudantes, exigindo flexibilidade e adaptação constantes.

A professora Maria Beatriz argumenta que a ausência de profissionais de apoio dedicados à realização de intervenções individualizadas fora da sala de aula agrava essa situação. Embora haja necessidade de disponibilizar aos/as alunos/as um suporte mais específico, a escola não dispõe de pessoal para essa função, o que leva as professoras a realizarem essas intervenções durante o horário regular de aula.

Com base nos resultados da análise das entrevistas, é possível afirmar que nem sempre é possível conciliar o cumprimento dos conteúdos do currículo no tempo previsto com as necessidades específicas de cada aluno/a. A falta de tempo e a ausência de profissionais de apoio dificultam ou impedem a realização de intervenções que considerem as particularidades dos/as estudantes, essenciais para aqueles/as com dificuldades específicas. Isso também dificulta o “aprender juntos/as”, ação definidora da inclusão escolar.

Corroborando a percepção da professora Maria Beatriz sobre a heterogeneidade e a necessidade de intervenções, as observações em sua sala de aula revelaram que, apesar de uma fluência leitora razoável da maioria dos/as alunos/as, dois estudantes ainda enfrentam dificuldades significativas na escrita ortográfica, com trocas de letras e omissões. Essa situação

evidencia a pertinência da preocupação da docente com a diversidade de níveis de aprendizagem e a demanda por apoio individualizado.

Durante a entrevista, a professora Maria Beatriz menciona que documentos específicos sobre a intervenção pedagógica têm reforçado a importância de direcionar esforços para as práticas didáticas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, o que tem levado as professoras a intensificarem essas ações semanalmente. Segundo ela, consolidou-se a compreensão de que a intervenção deve constituir um processo contínuo, e não pontual, sendo incorporada de forma permanente à rotina escolar. Essa perspectiva é considerada essencial, uma vez que os/as estudantes frequentemente necessitam de revisões e reforços para retomar conceitos e atividades já trabalhados, tornando a intervenção um elemento indissociável do processo de ensino-aprendizagem. A professora relata que:

Teve um dia dedicado à intervenção, em um sábado, e quase ninguém compareceu. Mas, para os que vieram, nós realizamos as atividades da intervenção. Como tenho mencionado, a intervenção acontece toda semana. Percebi que o foco deste ano será realmente esse trabalho, pois até enviaram um documento específico sobre o assunto, o que achei muito positivo. Assim, passei a compreender que a intervenção deve acontecer ao longo de todo o ano. (Professora Maria Beatriz, 2025).

O documento citado pela Professora Maria Beatriz e analisado nesta pesquisa, Documento Orientador da Intervenção Pedagógica de 2025, revelou-se essencial para o aprimoramento do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O material oferece um conjunto de sugestões de ações e enfatiza a importância de um diagnóstico inicial. Isso envolve a realização de observações em sala de aula e uma análise criteriosa dos resultados de avaliações anteriores. Com essas informações, os/as professores/as poderão planejar intervenções específicas alinhadas às necessidades de cada turma, priorizando as habilidades a serem consolidadas. A proposta é que essa intervenção, precedida de diagnóstico, seja contínua, ocorra ao longo do ano e ao final de cada bimestre, e garanta um acompanhamento constante e ajustado ao desenvolvimento dos/as estudantes, de modo a reforçar, assim, a fala da professora Maria Beatriz.

Ao ser indicada para assumir uma nova sala de aula em substituição, a professora Mariana adota uma postura que privilegia a tranquilidade e a segurança. Essa abordagem cuidadosa não é aleatória; ela pretende transmitir autoconfiança aos/as alunos/as, fator essencial para o acolhimento em um novo contexto.

Mesmo em períodos curtos de substituição, Mariana busca criar um ambiente de confiança e colaboração. Para isso, ela reforça a importância do diálogo aberto e da

comunicação transparente e efetiva, estratégias que, segundo ela, são fundamentais para estabelecer rapidamente uma conexão com os/as estudantes e realizar um bom trabalho durante o período em que estiver sala de aula.

5.3 Propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

As professoras entrevistadas destacaram algumas propostas que realizam para acompanhar, apoiar e intervir nos processos de aprendizagem da leitura e escrita. Elas informaram que a colaboração da família e a aplicação de intervenções pedagógicas individualizadas são fundamentais para essas ações, visando a superação das dificuldades dos/as alunos/as.

Ainda, disseram que é impossível realizar um bom trabalho na sala de aula sem o apoio dos pais em casa. Esse apoio manifesta-se por meio do envio de atividades para casa e do pedido para que os pais auxiliem seus/suas filhos/as na realização delas. Além disso, elas reconhecem que os pais têm conhecimento sobre as dificuldades e interesses de seus/suas filhos/as, o que pode enriquecer o planejamento das intervenções. O envolvimento familiar também é considerado um fator que aumenta a motivação dos/as alunos/as. Isso pode ser relacionado às dissertações de Torres (2019) e Viana (2019), analisadas anteriormente nesta pesquisa, que abordam um ponto importante para a qualidade do ensino: a influência da participação familiar. As duas pesquisas convergem ao ressaltar que a ausência da família é um fator que impacta diretamente não só a qualidade do ensino, mas a eficácia das atividades desenvolvidas em sala de aula. A falta de apoio em casa, de fato, compromete o desenvolvimento educacional dos/as alunos/as e as autoras demonstram a importância do apoio familiar na aprendizagem, evidenciando que o envolvimento da família contribui significativamente para a consolidação dos estudos iniciados na escola. Essa perspectiva potencializa as percepções e os relatos das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

Para apoiar os/as alunos/as com dificuldades em leitura e escrita, as profissionais utilizam uma variedade de propostas. A professora Analuz relata:

Eu estruturo minhas aulas em três partes. Costumo começar com uma pergunta ou um pequeno vídeo que desperte o interesse dos alunos sobre o tema, isso varia conforme o dia. Sempre planejo as aulas de forma adaptada, apresentando o conteúdo de maneira clara e utilizando diferentes recursos, como jogos, discussões em grupo e atividades práticas. Finalizo com um momento de reflexão, no qual os alunos compartilham o que aprenderam e tiram dúvidas. (Professora Analuz, 2025).

Já a professora Maria Beatriz estrutura suas aulas do seguinte modo: “A forma como estruturo minhas aulas é baseada nos objetivos que defino previamente. Costumo iniciar com uma introdução ao tema e, em seguida, realizamos atividades práticas e interativas para favorecer a fixação do conteúdo.”.

Durante as observações das aulas de Língua Portuguesa da professora Maria Beatriz, notou-se o foco na produção textual, utilizando a história *O Sapo Bocarrão* como base. A proposta de reescrita do final da narrativa visa estimular a criatividade e foi enriquecida com exemplos de desfechos inesperados de filmes e histórias, incentivando os/as alunos/as a pensarem em “finais engraçados”. A professora fomentou a oralidade com momentos de partilha de situações e suporte na organização das ideias, resultando em participação e entusiasmo dos/as alunos/as durante a correção coletiva. Da mesma forma, nas aulas de Matemática, os/as alunos/as foram desafiados com problemas de adição e subtração contextualizados e associados às vivências do cotidiano, como cálculos de compras e troco, demonstrando a aplicação de atividades práticas e interativas para fixar o conteúdo, conforme relatado na entrevista.

A professora Analuz gosta de formar pequenos grupos com alunos/as que apresentam dificuldades semelhantes, incentivando o trabalho colaborativo e a aprendizagem entre pares, nos quais aqueles/as com mais facilidade auxiliam aqueles/as com menos. Essas ações evidenciam alinhamento com princípios de ensino diferenciado e corroboram com o pensamento de Soares (2020, p. 115):

Assim, no processo de alfabetização em sala de aula, considerando-se a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança, é necessário definir atividades que podem ser realizadas por toda a turma, quando as diferenças de níveis são pequenas, e atividades diferenciadas para grupos, de preferência reunindo crianças de níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com outras.

Soares (2020) considera que o trabalho pedagógico deve ser organizado para que se adapte às diferentes necessidades de cada aluno/a, considerando os níveis de conhecimento que eles/as trazem, com foco nas práticas sociais da língua. Essas ações da professora Analuz contemplaram atividades adaptadas, recursos visuais e apoio individualizado, priorizando a construção da autonomia e da autoconfiança.

O acompanhamento contínuo, com retornos orais imediatos e positivos, contribuiu para a autorregulação da aprendizagem, conforme o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998), que defende a importância de oferecer apoio temporário para que o/a aluno/a avance em sua aprendizagem. A circulação da professora entre as carteiras durante a

produção textual possibilitou intervenções responsivas, ajustando explicações e estratégias às necessidades detectadas em tempo real, uma prática que reforça a visão de Freire (1996) de que o conhecimento não deve ser imposto de forma vertical, mas construído a partir de um diálogo entre professor/a e estudante.

As professoras regentes Analuz e Maria Beatriz realizam sessões de leitura guiada, nas quais elas leem em voz alta e os/as alunos/as acompanham. Posteriormente, discutem o texto, ajudando na compreensão e fluência da leitura, e fazem uso de jogos e atividades lúdicas, tornando a leitura mais divertida e acessível. Elas compartilharam exemplos de intervenções que resultaram em melhorias expressivas para os/as alunos/as. Em um caso relatado pela professora Maria Beatriz, um aluno com dificuldades de fluência na leitura beneficiou-se de uma rotina de leitura repetida ao ler o mesmo texto várias vezes durante a semana, começando em voz baixa e, gradualmente, desenvolvendo autonomia e melhorando a fluência. Ela afirma que “com essa prática repetida, ele melhorou a fluência. Então, ele vai ganhando mais confiança naquela leitura. Então, foi isso que a gente fez”. Além disso, a colaboração dos pais na prática da leitura em casa também foi fundamental e, em poucos meses, o aluno conseguiu acompanhar a turma com mais confiança, informa a referida professora.

Outro exemplo, relatado por Analuz, envolveu um aluno com dificuldades de leitura. Foi realizada uma avaliação diagnóstica a fim de identificar suas necessidades específicas. Com base nos resultados, foi criado um programa de leitura individualizado utilizando livros de interesse do aluno, sessões de leitura em voz alta, seguidas de discussões sobre a história e a introdução de jogos de palavras e atividades lúdicas que tornaram o aprendizado mais prazeroso, resultando em ganhos expressivos na leitura e escrita. A professora reforça que “essa experiência mostrou como a personalização do ensino pode fazer toda a diferença”.

Mariana também relatou o sucesso obtido com uma aluna que, no 3º ano, não conseguia ler e escrever. A criação de uma apostila personalizada e a introdução de jogos pedagógicos foram fundamentais para o desenvolvimento da aluna, que expressou gratidão por ter aprendido a ler e escrever, algo que ela muito desejava. A professora recorda que a aluna expressou, “tia, eu nunca vou te esquecer. Por quê? Porque lá no terceiro ano eu aprendi com você a ler e escrever da forma que eu queria”.

5.4 Estratégias e recursos utilizados no processo de Intervenção Pedagógica para aprendizagem da leitura e escrita

A professora Mariana sublinhou que a intervenção pedagógica começa com a escolha

da abordagem mais adequada às dificuldades específicas de cada aluno/a. Ela descreveu a intervenção como “uma retomada que já vem lá do primeiro ano”, indicando a importância de um acompanhamento contínuo das lacunas de aprendizagem. A ênfase está na identificação das necessidades, permitindo a aplicação de estratégias ajustadas, de modo a garantir um ensino alinhado ao perfil de cada estudante.

Embora não explicitamente detalhadas na entrevista, as estratégias da professora eventual integram-se ao plano de intervenção da instituição. A fala da professora Mariana, ao referir-se à intervenção de forma geral, sugere que as ações da eventual complementam e reforçam o trabalho contínuo, adaptando-se à dinâmica da sala de aula e às necessidades pontuais que surgem. Ela afirma: “Eu ofereço um aprendizado baseado em jogos dinâmicos, que promovem a autoconfiança, a escolha e a autonomia dos alunos. Realizo avaliações diagnósticas e utilizo diferentes recursos, como jogos, videoaulas, livros e atividades impressas.” Essa variedade de procedimentos permite adaptar a intervenção aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos/as estudantes.

As estratégias de Analuz refletem um ensino dinâmico e diversificado no desenvolvimento da leitura e da escrita. Destacou a leitura partilhada como uma prática essencial, pois permite que os/as alunos/as trabalhem a fluência verbal de forma coletiva. “É ler em voz alta, em conjunto, dando a cada aluno a oportunidade de praticar essa fluência”, explicou a professora, informando os benefícios do trabalho em grupo. Para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, complementa com atividades interativas, como jogos de palavras e dramatizações.

A promoção da criatividade também é central em sua prática, por meio de projetos de escrita que incentivam a criação de histórias ou diários, proporcionando um espaço para a expressão individual. Uma iniciativa de destaque é a maleta viajante. A professora explica que “esse é um recurso que os alunos levam para casa e, juntamente com a família, podem continuar trabalhando a leitura, ampliando o ambiente de aprendizagem para além da sala de aula.”.

A professora Analuz enfatiza o uso de materiais didáticos diversificados, incluindo livros, revistas e textos que atendam aos interesses dos/as estudantes, facilitando a conexão com a leitura. Ela salienta que não adianta usar textos que não despertam o interesse, reforçando a relevância do conteúdo no processo de aprendizagem. A tecnologia educativa também assume um papel fundamental na sua prática, com o uso de aplicativos e plataformas *online* que oferecem exercícios interativos e jogos, explorados na sala de informática para desenvolver competências de leitura e escrita.

As estratégias utilizadas pela professora Analuz mostraram consonância com práticas recomendadas no ciclo de alfabetização. O uso de leitura compartilhada, reescrita de histórias e jogos educativos favoreceu a consolidação de habilidades técnicas e o engajamento dos/as alunos/as. Como aponta Freire (1996, p. 21), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, e essas atividades proporcionaram justamente um espaço para a construção ativa do saber.

A contextualização das atividades com elementos do cotidiano aproximou a aprendizagem da realidade dos/as alunos/as, fortalecendo a relação entre linguagem e experiência social. Os recursos utilizados, como os cartazes, cartelas de sílabas, textos literários, materiais concretos e exercícios visuais, diversificaram estímulos e facilitaram a aprendizagem. A combinação de momentos coletivos, atividades em duplas e intervenções individuais reforçou princípios das metodologias ativas, que valorizam a participação e a colaboração como elementos centrais no processo de aprender.

Assim como a professora Mariana, Maria Beatriz descreveu o processo de intervenção pedagógica como uma ação contínua, que se prolonga por todo o ano letivo. Para apoiar os/as alunos/as com maiores dificuldades na leitura e escrita, ela organiza grupos de apoio ou proporciona acompanhamento individual em momentos específicos do dia, com atividades adaptadas às suas necessidades. Sua metodologia inclui a leitura em voz alta, na qual assume papel de modelo, demonstrando fluência e entonação, bem como a escrita guiada, oferecendo apoio na construção de frases e textos curtos.

As observações em sala de aula confirmaram a aplicação dessas estratégias, especialmente no que diz respeito à heterogeneidade da turma. A professora, ao lidar com o comportamento inquieto de um aluno durante a aula de Matemática, demonstrou sua capacidade de integrar a intervenção na dinâmica da aula. Após uma advertência firme, ela o envolveu em uma atividade lúdica de bingo matemático, resultando em maior atenção e participação. Esse episódio demonstra a flexibilidade da docente em adaptar as estratégias para atender às necessidades individuais no momento da aula, como mencionado na entrevista.

Em relação aos recursos, a professora Maria Beatriz enfatiza a utilização de materiais didáticos diversificados, com especial destaque para os jogos, que, em sua experiência, prendem a atenção dos/as alunos/as. Ela também valoriza recursos visuais, como cartões de vocabulário, reconhecendo seu auxílio na aprendizagem. A professora demonstra proatividade na busca por tecnologia educativa, como aplicativos ou plataformas digitais, mesmo diante da escassez de recursos na escola, mencionando que investe do próprio bolso em equipamentos para atrair os/as alunos/as e tornar as aulas mais envolventes.

Nós não temos muitos recursos. Por exemplo, os computadores ainda não estão funcionando, o que impede de levar os alunos até a sala de informática. Aquela estrutura que existia no Horizonte do Saber antigo faz muita falta. Mesmo assim, procurei alternativas: comprei, com meu próprio recurso, um datashow que levo para a sala. Isso chama bastante a atenção dos alunos, e por isso utilizo com frequência essas ferramentas. (Professora Maria Beatriz, 2025)

Essa narrativa mostra como a professora utiliza recursos próprios para aquisição de recurso de apoio ao ensino e à aprendizagem, como *datashow*, que deveria ser financiado pelo Estado.

A proatividade da professora Maria Beatriz em contornar a escassez de recursos na escola foi confirmada pelas observações em sala de aula. A utilização de materiais visuais e experiências sensoriais nas aulas de Língua Portuguesa e Ciências, ao abordar dengue e os cinco sentidos, e a visita à biblioteca para leitura livre e confecção de fichas literárias, demonstram a busca por otimizar o ambiente e os recursos disponíveis, mesmo com as limitações.

A capacidade da professora de estabelecer conexões com a realidade dos/as alunos/as, como a discussão sobre o lixo no bairro, as sensações do dia a dia, e o engajamento de alunos/as que raramente participam nessas atividades, reforçam a eficácia de suas estratégias pedagógicas.

Em relação à Professora Analuz, a análise das observações mostrou que esta adota uma postura pedagógica flexível e sensível às diferentes formas de aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as. Para os/as estudantes com estilo visual, recorre a elementos como gráficos e ilustrações, promovendo uma melhor compreensão dos textos. No caso dos/as alunos/as com predominância auditiva, integra músicas e promove discussões em grupo, favorecendo a assimilação dos conteúdos por meio da escuta. A dimensão cinestésica é igualmente contemplada por meio de atividades práticas e lúdicas, como dramatizações e jogos educativos. Além disso, estimula a autonomia e o gosto pela leitura ao levar os/as alunos/as à biblioteca, permitindo-lhes escolher os livros de acordo com as preferências pessoais deles/as.

Acerca da professora Mariana, a interação entre ela e os/as outros/as profissionais da escola é um dos pilares da intervenção pedagógica. Ela diz que “a minha comunicação com os demais profissionais da escola é clara, objetiva e respeitosa, promovendo a troca de informações de forma assertiva e facilitando a compreensão mútua” (Professora Mariana, 2025). Essa abordagem colaborativa é essencial para assegurar que as necessidades pedagógicas dos/as estudantes sejam atendidas.

A professora Analuz enfatiza a importância da colaboração e da comunicação constante entre os/as profissionais da escola para o sucesso da intervenção pedagógica. Ela ressalta que a

instituição já fomenta reuniões regulares para discutir as necessidades dos/as alunos/as e compartilhar estratégias. A parceria com a professora da outra turma do terceiro ano é diária, com ambas repassando uma para a outra o que é trabalhado, garantindo alinhamento das ações. Essa cooperação, segundo Analuz, possibilita a elaboração de um plano de intervenção mais completo, que engloba aspectos emocionais, sociais e acadêmicos do/a aluno/a. Ela destaca “essa interação valoriza a troca de experiências entre nós, permitindo que uma professora ofereça sugestões e compartilhe vivências com a outra. Dessa forma, conseguimos garantir que cada aluno receba o suporte necessário para superar suas dificuldades e se sentir parte da comunidade escolar”.

Para Maria Beatriz, a colaboração com outros/as profissionais da escola é considerada fundamental para o planejamento das intervenções pedagógicas. Ela reconhece que, por mais dedicado que seja o seu trabalho em sala de aula, ele nem sempre é suficiente para responder a todas as necessidades dos/as estudantes. Como referiu na entrevista: “Eu preciso deles também, porque só dentro de sala, às vezes, a gente não consegue”, evidenciando a importância do apoio de colegas, como a professora da biblioteca e a professora eventual. Essa parceria entre profissionais permite a elaboração de estratégias conjuntas e a realização de intervenções em ambientes alternativos, mais calmos e propícios ao acompanhamento individualizado sempre que necessário.

As observações em sala de aula evidenciaram a relevância da colaboração, sobretudo pela presença do supervisor escolar durante a intervenção pedagógica, momento em que foi ressaltada a importância da leitura diária. Esse episódio ilustra a interação entre a professora e outros/as profissionais, conforme relatado por ela na entrevista, bem como o compromisso coletivo em oferecer maior suporte aos/as estudantes.

A forma como a professora Maria Beatriz, ao final das aulas, demonstrou empatia, reforçando a autoestima dos/as alunos/as, valorizando o esforço e corrigindo de forma encorajadora (“Foi muito bom ver como vocês participaram com atenção e empenho, especialmente durante a aula de Português, quando criaram finais tão criativos para as histórias!”), ilustram a aplicação de uma abordagem pedagógica que integra a avaliação contínua e o acompanhamento individualizado, em contexto de trabalho colaborativo, conforme descrito em suas falas.

5.5 Base Nacional Comum Curricular, Currículo Referência de Minas Gerais e aprendizagem da leitura e da escrita

As entrevistas com as professoras Analuz, Maria Beatriz e Mariana revelam como a BNCC e o CRMG são incorporados à prática docente, especialmente na intervenção pedagógica, para o desenvolvimento da leitura e escrita. As docentes demonstraram diferentes abordagens para integrar esses documentos ao trabalho diário, ressaltando a importância do alinhamento, adaptação e avaliação contínua.

Analuz integra a BNCC e o CRMG em sua prática docente por meio de um processo em quatro etapas, articuladas. A primeira etapa, no planejamento, ela utiliza as diretrizes de ambos os documentos para estruturar seu plano de aulas, assegurando que os conteúdos estejam alinhados às competências previstas. Na segunda etapa, faz as adaptações necessárias, pois, como afirmou, “Não dá para seguir somente a BNCC, a gente tem que adaptar as atividades às necessidades individuais do aluno”. Já a terceira etapa trata-se da avaliação, que acontece por meio da implementação de avaliações contínuas. Por fim, destaca-se a quarta etapa, com a reflexão acerca da prática pedagógica, evidenciada pelo compromisso contínuo da professora com a atualização e a análise das diretrizes educacionais. Tal postura exige envolvimento ativo e constante para que essas orientações sejam efetivamente integradas ao planejamento.

As práticas da professora Analuz vinculam-se diretamente com competências e habilidades previstas na BNCC e no CRMG, especialmente nos campos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. A BNCC orienta que “o trabalho com a leitura e a escrita deve contemplar textos de diferentes gêneros e modalidades, em situações reais de uso” (Brasil, 2017, p. 67), princípio presente nas atividades observadas. A abordagem interdisciplinar, integrando Língua Portuguesa, História e Matemática, reflete a diretriz de contextualização e articulação entre áreas do conhecimento, prevista nos documentos normativos.

O acompanhamento diferenciado aos/as alunos/as com dificuldades expressa o esforço em atender ao princípio da equidade, entendido pelo CRMG como “garantia de condições adequadas para que todos aprendam, respeitando-se as diferenças” (Minas Gerais, 2018, p. 12). No entanto, a plena efetivação desse princípio requer, além da disponibilização de recursos de apoio aos processos de ensino, maior articulação entre a professora regente e a professora de apoio, de modo a assegurar a participação ativa de todos/as os/as alunos/as, e a flexibilização dos tempos pedagógicos para intervenções individualizadas.

A professora Maria Beatriz utiliza a BNCC como um guia para garantir que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estejam sendo contemplados, incluindo a adaptação dos conteúdos de leitura e escrita, que são esperados para o terceiro ano. O CRMG, por sua vez, ajuda a contextualizar essas metas dentro da realidade da escola em que atua. Ela ressaltou a

importância da avaliação diagnóstica para compreender as necessidades da escola e, então, ligar e encaixar as habilidades necessárias na intervenção. A professora mencionou, ainda, que “olho também o plano de curso e tento ligar a todos os documentos e recursos disponíveis”.

Mariana destacou a importância de adotar práticas e materiais pedagógicos que estejam em consonância com os documentos orientadores. Embora não tenha especificado diretamente os conteúdos da BNCC e do CRMG, suas declarações indicam que se baseia nas orientações e recursos disponibilizados pela escola para incorporar as diretrizes curriculares ao ensino da leitura e da escrita.

As observações confirmam a adoção, na prática, dos princípios da BNCC e do CRMG na sala de aula da professora Maria Beatriz. A estrutura das aulas com uma abordagem que busca conectar os conteúdos ao cotidiano dos/as alunos/as, como na resolução de problemas matemáticos envolvendo compras ou na discussão sobre dengue e lixo no bairro, refletem a busca por um ensino contextualizado. A forma como a professora promove a oralidade e a produção textual em Língua Portuguesa, incentivando a criatividade e a organização das ideias, alinha-se às competências de leitura e escrita esperadas para o 3º ano, conforme previsto nos documentos curriculares. Todavia, é importante sublinhar que não se trata apenas da adoção dos princípios que sustentam a BNCC, pois identificamos indícios de adoção dessa base como currículo desde a elaboração do CRMG, o que amplia sua influência sobre a prática pedagógica observada.

O registro do avanço de um aluno que normalmente recusava-se a ler em voz alta, juntamente com o uso de uma ficha individual de acompanhamento, sublinha o compromisso da professora com o desenvolvimento individualizado de cada estudante e a avaliação contínua.

Portanto, as entrevistas e observações revelaram tanto a incorporação de princípios previstos nos documentos curriculares quanto as particularidades das práticas docentes diante das demandas concretas da sala de aula, constituindo um conjunto de evidências que orienta a reflexão sobre os desafios e possibilidades da intervenção pedagógica.

Como destacado ao longo desta seção, também foi possível observar o empenho das professoras em superar os desafios relacionados à implementação de projetos de intervenção pedagógica. Comprometidas com o direito de todas as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita, elas enfrentam cotidianamente a precarização do trabalho docente, evidenciada pelo número reduzido de profissionais, pela falta de materiais de apoio e pela inadequação do tempo escolar. Ainda assim, buscam personalizar o ensino, preservando o caráter colaborativo do trabalho, a parceria entre pares e a valorização do aprender em conjunto.

6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS E RECOMENDAÇÕES

A presente pesquisa teve como propósito compreender os desafios enfrentados para implementar propostas de intervenção pedagógica com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades na leitura e na escrita. Para isso, o estudo aprofundou-se em questões-chave, tais como: quais são as propostas de acompanhamento, apoio e intervenção para esses/as alunos/as e quais as dificuldades em implementá-las?

A partir daí, investigou-se de que forma essas dificuldades podem ser superadas, e se documentos como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais de fato contribuem para que os/as estudantes sejam alfabetizados/as até o final dos anos iniciais de escolaridade. Além disso, a pesquisa analisou a atuação dos/as professores/as da educação básica, verificando se o trabalho pedagógico realizado na escola está em consonância com o Documento Orientador da Intervenção Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação.

O caminho percorrido mostrou que, embora a escola, local da pesquisa, seja espaço de acolhimento e de possibilidades, ainda enfrenta limites concretos para garantir a todos o direito de aprender. Como alerta-nos Paulo Freire (1996), “ensinar é um ato de esperança e compromisso, e esse compromisso exige condições objetivas e subjetivas para que se materialize”.

Os resultados evidenciaram que a gestão do tempo constitui um dos maiores entraves para a efetivação da intervenção pedagógica. Entre a necessidade de cumprir o currículo prescrito e a urgência de atender às demandas formativas dos/as alunos/as, o/a professor/a se vê desafiado a equilibrar tarefas que, muitas vezes, se apresentam como incompatíveis. Essa tensão confirma a análise de Magda Soares (2005), ao destacar que alfabetizar é muito mais do que ensinar a decodificação: trata-se de inserir o/a aluno/a no mundo da cultura escrita, o que requer tempo, continuidade e intencionalidade.

Outro desafio evidente refere-se à diversidade de níveis de aprendizagem presentes na mesma turma e que sinaliza para o fato de que o que se encontra prescrito na BNCC como tempo para que a alfabetização das crianças seja concretizada, é um tempo questionável, haja visto que cada criança apresenta uma singularidade. Se, por um lado, alguns/algumas alunos/as já dominam aspectos básicos da leitura e da escrita, por outro, há aqueles/as que ainda estão em processo inicial de construção do sistema alfabético, como descreve Emília Ferreiro (1984). Essa heterogeneidade exige estratégias diferenciadas, capazes de reconhecer os percursos individuais, sem perder de vista o coletivo da sala de aula.

Em síntese, as entrevistas e observações realizadas permitiram identificar não apenas os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem, mas as estratégias mobilizadas para enfrentá-los. Os dados revelam a busca por práticas pedagógicas contextualizadas, pela personalização das atividades e pelo fortalecimento dos vínculos entre escola e família, ainda que persistam limitações referentes ao tempo, aos recursos disponíveis e ao nível de participação familiar. Esse conjunto de elementos oferece um panorama consistente e significativo sobre o cotidiano escolar investigado.

A ausência de pessoal suficiente para atendimentos individualizados também se destacou como um obstáculo recorrente. Ainda que o/a professor/a regente demonstre empenho, a análise das observações e das entrevistas revelaram dificuldades de atender, ao mesmo tempo, as especificidades de cada aluno/a. Tal realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que valorizem o trabalho colaborativo entre professores/as regentes, de apoio e equipe gestora, em consonância com a visão de Cagliari (1999), para quem a alfabetização deve ser um processo coletivo, mediado e compartilhado.

A pesquisa também revelou a fragilidade na participação das famílias no processo de aprendizagem de seus/suas filhos/as, especialmente, nas reuniões de pais e mães. Embora haja esforços da escola em promover reuniões e criar espaços de diálogo, a participação irregular compromete a parceria necessária. Freire (1996) já alertava que a educação é um ato de corresponsabilidade entre escola, família e comunidade, e que a ausência de um desses pilares tende a fragilizar todo o processo.

Além disso, a escassez de recursos materiais e tecnológicos constitui uma barreira para potencializar práticas pedagógicas mais inclusivas e dinâmicas. Se, por um lado, a BNCC e o CRMG oferecem diretrizes para um ensino contextualizado, por outro, a efetividade delas esbarra na falta de condições concretas para implementá-las plenamente. A inclusão, entendida como aprender juntos/as, demanda instrumentos, ambientes e políticas de suporte que ainda não se encontram garantidos na escola Horizonte do Saber.

Apesar dessas dificuldades, observou-se a presença de práticas sistemáticas e intencionais de intervenção pedagógica. Leitura guiada, jogos de linguagem, atividades personalizadas e devolutivas imediatas mostraram-se estratégias significativas, alinhadas às orientações curriculares e aos pressupostos teóricos que defendem o papel ativo do/a aluno/a no processo de construção do conhecimento. Essas ações revelam uma docência comprometida, reflexiva e responsiva, ainda que marcada por lacunas na formação inicial e pela necessidade de maior integração entre os diferentes atores/atrizes escolares.

Nesse contexto, ficou evidente que a BNCC e o CRMG são referências importantes, mas insuficientes se desvinculadas de um olhar crítico e contextualizado. A atuação docente, ao reinterpretar essas orientações, mostrou-se essencial para tentar transformar prescrições em práticas significativas. Pois, como defende Magda Soares (2020), alfabetizar não é apenas cumprir metas curriculares, mas mediar experiências de leitura e escrita que tenham sentido na vida do/a estudante.

Como caminhos de superação, emergiram recomendações relevantes: personalizar atividades a partir de diagnósticos frequentes, valorizar a aprendizagem entre pares, fortalecer a oralidade e investir na construção de um vocabulário rico e crítico. A integração entre escola e família, bem como o uso de recursos lúdicos e tecnológicos, também se destacaram como possibilidades de avanço. Tais recomendações não são modelos, mas pistas construídas a partir da realidade observada e dialogadas com a teoria.

Ao relacionar os resultados obtidos nesta investigação com as dissertações analisadas na revisão de literatura, observa-se uma aproximação quanto aos desafios enfrentados pelos/as professores/as na efetivação das propostas de intervenção pedagógica. Assim como apontaram os estudos revisados, esta pesquisa também evidenciou que as dificuldades mais recorrentes estão ligadas à pouca participação das famílias na vida escolar dos filhos, à falta de recursos e à necessidade de formações continuadas que integrem teoria e prática.

Por outro lado, identifica-se um movimento de ressignificação da prática docente, tanto nas produções analisadas quanto nos dados empíricos desta pesquisa, o que revela um esforço coletivo em construir caminhos mais colaborativos e contextualizados para o ensino da leitura e da escrita. Essa consonância entre o que foi produzido academicamente e o que se observa no cotidiano escolar reforça a relevância da intervenção pedagógica como espaço de reflexão, criação e transformação.

Com base nos resultados da pesquisa, foi elaborado um caderno temático, “Entre palavras e descobertas: Caminhos da Intervenção Pedagógica no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, articulando teoria e proposta de intervenção pedagógica. A intenção é apoiar professores/as no planejamento e na condução da intervenção pedagógica, oferecendo subsídios que podem ser adaptados e recriados aos diferentes contextos, respeitando as singularidades de cada turma e de cada estudante no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Isso aconteceu, pois, os resultados da pesquisa reafirmam que a intervenção pedagógica não é apenas um conjunto de técnicas, mas um gesto político, ético e estético, no sentido freiriano. Trata-se de argumentar acerca da possibilidade de cada estudante aprender e se

desenvolver. Ao mesmo tempo, evidencia-se a urgência de políticas públicas consistentes, formações continuadas de qualidade e condições institucionais que sustentem o trabalho docente colaborativo e coletivo.

Por fim, fica a convicção de que alfabetizar com intencionalidade e sensibilidade é um ato de resistência e de esperança, desenvolvido com o/a outro/a. Assim, esta pesquisa, ao investigar os desafios e possibilidades da intervenção pedagógica transformadora, pretende contribuir para que a escola se constitua como lugar de humanização, de encontro e de possibilidades de leitura e escrita, vinculada à autoria e emancipação dos/as estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. DOI 10.1590/S0101-73302005000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNewyChwwYkxtGX7YD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, p. 958-983, 2018. DOI 10.14393/ER-v25n3e2018-7. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Base Nacional determina que crianças sejam alfabetizadas até o segundo ano do Fundamental. Ministério da Educação. **Portal MEC**, 6 de abril de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Minas Gerais tem 60% de crianças alfabetizadas. **Ministério da Educação**. 14 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/minas-gerais-tem-60-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 out. 2025.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, L. C. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 5., 1., 2001, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 47-66.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAGAS, F. **Ensino Fundamental de nove anos**: pela inclusão das crianças de seis anos. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/textosecr/ef_noveanos_artigo_chagas.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* **Preparing teachers for a changing world**: what teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

FERNANDES, A. P. A. S. **Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização**: uma proposta de intervenção pedagógica. 363 f. Dissertação (Mestrado em Formação de

professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campo Grande. 2020. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3652>. Acesso em: 2 out. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S. S.; COSTA, Á. C. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. DOI 10.1590/S0104-40362021002902296. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2025.

FRANCO, M. L. P. C. **Análise de conteúdo: um olhar crítico**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2017.

GARCIA, G. M. **Viver para contar**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2003.

JESUS, M. S. **As intervenções didáticas na alfabetização inicial: o que revelam as professoras da rede municipal de ensino de Salvador**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37321>. Acesso em: 2 out. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, A. B. Estado, políticas públicas e educação no Brasil. In: LUCENA, C. (org.). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas: Alínea, 2008. p. 133-150.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. DOI 10.1590/ES0101-73302015155700. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1º out. 2025.

MACIEL, F. I. P.; SANTOS, S. M. O caminho suave no cotidiano das professoras alfabetizadoras. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 305-328, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17955>. Acesso em: 2 out. 2025.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MATTOS, E. F. **Processo de aquisição do sistema da escrita alfabética de alunos em defasagem idade/série**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal

do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66024>. Acesso em: 1º out. 2025.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2025.

MINAS GERAIS. **Documento orientador: intervenção pedagógica para nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2025.

MINAS GERAIS. **Edital nº 01/2025, de 31 de janeiro de 2025**. Processo de Seleção Interna – PSI/PRA. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2025b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/Edital-SEE-no-01-de-31-de-janeiro-de-2025-Public.-01-02-25.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 1º out. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/4825-23-r-Public-08-03-23-1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 5.148, de 9 de abril de 2025**. Dispõe sobre o Projeto Mãos Dadas. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2025. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/SEI_111364387_Resolucao_SEE_N__5._148_2025.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

MIRANDA, A. P. P. **Práticas de ensino de leitura e escrita no 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização**. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade

Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016. Disponível em:
<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/21133>. Acesso em: 2 out. 2025.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOURA, P. S. Conferência leitura e escrita nos anos iniciais: inspirações na BNCC. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, p. 1-16, 2024. DOI 10.24065/re.v14i1.2562. Disponível em:
<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2562>. Acesso em: 2 out. 2025.

NOVAIS, G. S.; NUNES, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, p. 1056-1086, 2018. DOI 10.14393/ER-v25n3e2018-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46457>. Acesso em: 2 out. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

PILATI, E. N. S.; WEISSHEIMER, J.; PRADO, A. P. O. Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira? **Scripta**, v. 27, n. 59, p. 67-91, jan.-abr. 2023. DOI 10.5752/P.2358-3428.2023v27n59p67-91. Disponível em:
<https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/30257>. Acesso em: 2 out. 2025.

RAMOS, I. D. F. **A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática?** 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufla.br/items/8d68703d-dd05-461f-b2e2-b1811dcb5907>. Acesso em: 2 out. 2025.

SANTOS, A. N. S. *et al.* A educação (im)possível na ordem do capital – BNCC, educação integral e os desafios para uma prática pedagógica transformadora. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, p. 9934-9963, 2025. DOI 10.56238/arev7n2-307. Disponível em:
<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3590>. Acesso em: 2 out. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TORRES, P. A. **Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas Práticas pedagógicas de professores alfabetizadores**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em:
<https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3390>. Acesso em: 2 out. 2025.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIANA, V. M. Q. **O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/af8cca0c-21a0-4745-8fb7-d63e351e036e>. Acesso em: 2 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo sobre os impasses na implementação de propostas de acompanhamento e apoio, aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia MG.

Pesquisador: ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84188824.7.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.268.474

Apresentação do Projeto:

Trata-se da reapresentação de proposta, que havia ficado em pendência por conta das seguintes recomendações:

Considerando o item 4 do roteiro de observação, a pesquisadora deverá obter o TALE dos alunos e TCLE dos pais dos alunos.

Alterar o número de participantes na folha de rosto por incluir também os alunos como participantes.

A pesquisadora juntou correspondência ao CEP UNIUBE, informando as alterações feitas na proposta:

1. Elaboração dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TALE e TCLE).
2. Inclusão de informações adicionais sobre os riscos, critérios de inclusão e exclusão, bem como o tamanho da amostra no Brasil. Essas alterações foram incorporadas tanto no projeto completo (brochura) quanto no projeto básico, resultando em modificações na folha de rosto. Tal ajuste ocorreu porque, além dos professores, os alunos do 3º ano do ensino fundamental também integram a amostra de participantes. Analisando a documentação, comprova-se que foram incluídos o TALE e TCLE dos pais dos alunos, adequados em seus termos e feita alteração no número de participantes da pesquisa. E

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-6645

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE



Continuação do Parecer: 7.268.474

também alterações no formulário PB, atendendo às recomendações do CEP.

Trata-se de projeto de pesquisa visando a elaboração de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), campus Uberlândia-MG, sob orientação da Profa. Dra. Gercina Santana Novais. O estudo visa "identificar e analisar os impasses enfrentados por uma Escola da rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia MG na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita, por estudantes do 3º ano".

Objetivo da Pesquisa:

Retira-se da proposta:

Objetivo Primário:

Identificar e analisar os impasses enfrentados por uma Escola da rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia MG na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita, por estudantes do 3º ano do ensino fundamental I.

Objetivo Secundário:

*Verificar e analisar as propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

*Analisar as possíveis propostas de superação dessas dificuldades.

*Verificar se a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais contribuem para que os alunos estejam alfabetizados até o final dos anos iniciais de escolaridade.

*Analisar como é a atuação dos professores da educação básica no processo de Intervenção Pedagógica da instituição em relação à aprendizagem da leitura e escrita.

*Analisar o Documento Orientador da Intervenção Pedagógica e verificar se está em consonância com o que está sendo aplicado na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação aos riscos, a pesquisadora anota que os mesmos, "embora mínimos, são exposição da identidade dos participantes, perda da confidencialidade, da privacidade, quebra de sigilo e constrangimentos. Entretanto, para superar esses riscos, será preservada a identificação dos participantes da pesquisa com a utilização de nomes fictícios, os dados serão mantidos em arquivos digitais, será feito um download em dispositivo local do pesquisador, hd, arquivados por um período de 05 anos, conforme orienta a Resolução do Conselho Nacional de

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-6645

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 7.268.474

Saúde, Nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicações de artigos científicos. Será observado o cuidado para não persistir em questões que possam trazer algum tipo de constrangimento, durante o processo investigativo. Não serão feitas fotografias, filmagens e nenhuma outra forma de exposição por imagens e ou características que possam identificá-lo. As gravações das entrevistas serão apagadas, após a transcrição pelo pesquisador. Tampouco será divulgado o nome da instituição, local de realização da pesquisa, no momento de comunicação e publicação dos resultados (dissertação, artigos científicos, comunicados em congressos científicos e quaisquer outros meios de divulgação)". Também é feita menção aos cuidados preconizados pela Resolução 510/2016 da CONEP.

Sobre os benefícios advindos da pesquisa, encontra-se: "Os resultados desta pesquisa em educação serão apresentados à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, MG, por meio da escola participante, com o objetivo de contribuir com a reflexão sobre Projeto de Intervenção Pedagógica junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Isso possibilitará a criação de programas de apoio mais adequados e a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes. Ao final do curso, será desenvolvido um produto educacional na forma de uma Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimentos, vinculada à Rede Cooperativa de ensino, pesquisa e extensão- RECEPE, que enriquecerá o campo da educação com novas informações e perspectivas, contribuindo para futuros estudos e o avanço do conhecimento nas áreas de leitura e escrita".

Pelo que se pode observar, os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com temática interessante e importante para o campo da educação. A proposta "foi elaborada após um encadeamento de anos letivos nos quais verificamos que repetidamente enfrentamos um grande dilema. A cada início de ano letivo é realizado o diagnóstico inicial da proficiência em leitura e escrita dos/as estudantes e os resultados indicam uma disparidade entre eles. Em 2023, setenta estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental dessa mesma escola realizaram avaliações diagnósticas, dos quais 27% apresentaram defasagem, 16% aprendizado intermediário e 57% aprendizado adequado". A pesquisadora informa que o MEC espera que as escolas alcancem o patamar de 2019, de 64% de aprendizado adequado. No entanto, "em 2023, 60% das crianças das escolas públicas de Minas Gerais atingiram o nível de alfabetização estipulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o 2º ano do ensino fundamental", ficando, portanto, 4 pontos percentuais

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-6645

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE



Continuação do Parecer: 7.268.474

abaixo da meta. A pesquisadora diz ter percebido, portanto, que "a intervenção pedagógica não tem atingido os resultados esperados, pois muitos estudantes atendidos apresentam avanços não satisfatórios na leitura e escrita, e outros ficam estagnados, não progredindo conforme o desejado. Em função dessa realidade, a opção é por desenvolver uma

pesquisa sobre a temática intervenção pedagógica com os professores (regentes, eventuais e os professores que atuam na biblioteca) de estudantes do 3º ano do ensino fundamental I, em processos de alfabetização".

Como critério de inclusão, estabeleceu-se a participação dos "professores regentes de turma que estejam atuando no 3º ano do Ensino Fundamental, bem como os professores eventuais e os professores da biblioteca que atendam aos alunos deste nível, por meio de projeto de intervenção pedagógica, e concordem em participar do estudo".

E como critério para exclusão, os professores "regentes de turma que estejam atuando no 3º ano do Ensino Fundamental, bem como os professores eventuais e os professores da biblioteca, mas que não concordem em participar do estudo".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: o formulário PB; a carta de autorização da Escola Estadual 6 de junho para a realização da pesquisa; Declaração da pesquisadora de respeito às normas da Conep; a folha de rosto, devidamente assinada; o arquivo do projeto de pesquisa; o roteiro da observação das aulas; o roteiro das entrevistas; o TALE; carta da pesquisadora informando o atendimento às recomendações do CEP-UNIUBE; o TCLE para professores e o TCLE para os pais dos alunos, adequados em seus termos.

Recomendações:

1. A pesquisadora, no campo destinado à descrição dos benefícios no formulário PB, repetiu o texto dedicado aos riscos. Recomenda-se que se recoloca a descrição dos benefícios colocada na proposta anterior.
2. Na p. 4 do TALE encontra-se: "Pode ser que esta seja a primeira vez que você é convidado a participar de uma pesquisa, e é importante compreender que podem existir riscos. Pela participação no estudo, seu(a) filho(a) não receberá nenhum pagamento e não terá nenhum custo". Recomenda-se que a alteração de "seu(a) filho(a)" por você.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Salvo melhor juízo deste colegiado, o parecer do relator é pela aprovação da proposta.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-6645

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE



Continuação do Parecer: 7.268.474

Em 04/12/2024, a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V. (na página do CEP-UNIUBE encontra-se um modelo de relatório final/parcial).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2440595.pdf	02/12/2024 18:02:36		Aceito
Outros	cartaAtendimentoaoParecerConsubiadoCEPassinado.pdf	02/12/2024 18:00:52	ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComite.pdf	02/12/2024 17:05:26	ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALETermodeAssentimento.pdf	02/12/2024 17:00:30	ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEalunos.pdf	02/12/2024 16:58:21	ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	02/12/2024 16:46:21	ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA	Aceito
Outros	Roteirodaobservacao.pdf	22/10/2024 14:37:59	ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA	Aceito
Outros	Roteirodasentrevistas.pdf	22/10/2024 13:54:27	ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisador.pdf	22/10/2024 13:16:28	ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	22/10/2024 11:39:22	ANGELA APARECIDA DE	Aceito

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-6645

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE

Continuação do Parecer: 7.268.474

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/10/2024 11:39:22	PAULA SILVA	Aceito
Outros	cartaautorizacaoassinada.pdf	22/10/2024 09:48:19	ANGELA APARECIDA DE PAULA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 04 de Dezembro de 2024

Assinado por:

NELSON RANNIERI TIRONE
(Coordenador(a))**Endereço:** Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto**Bairro:** Universitário**CEP:** 38.055-500**UF:** MG**Município:** UBERABA**Telefone:** (34)3319-6645**Fax:** (34)3314-8910**E-mail:** cep@uniube.br

APÊNDICE A



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
 Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional:
 Formação docente para Educação Básica- PPGEUB UBERLÂNDIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS REGENTES DE TURMA PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dados gerais do participante da pesquisa:

1. Sexo: () Feminino () Masculino () Não declarado

2. Estado civil *Marcar apenas uma opção.

	Solteiro/a
	Casado/a
	Divorciado/a
	Outro/a: _____

3. Cor *Marcar apenas uma opção.

	Amarela/asiática
	Branca
	Parda
	Preta
	Indígena
	Outra: _____

4. Ano de Conclusão do Curso (licenciatura): _____

5. Período em que atua como professor(a): _____

6. Período em que atua como professor (a) na escola: _____

7. Participa de Curso de Formação continuada: SIM () Não () Se participa, quais temas ~~foram~~ abordados nesses cursos? _____

✓ **FORMAÇÃO ACADÊMICA E DOCÊNCIA**

1 – Fale sobre sua trajetória acadêmica e as contribuições dessa trajetória para sua atuação como docente do 3º ano.

2 – No decorrer da graduação, você teve alguma disciplina que abordasse o tema Intervenção Pedagógica ou dificuldades de ensino aprendizagem na leitura e escrita. Se teve, isso foi importante para sua prática?

✓ **COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

1 – Como você estrutura a sua aula para garantir que todos os alunos acompanhem o conteúdo de forma eficiente?

- 2 – Quais estratégias pedagógicas você considera mais eficazes para o ensino de leitura e escrita no 3º ano?
- 3 – Como você integra novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem?
- 4 – De que forma o uso de atividades lúdicas influencia o aprendizado das crianças nesta fase?
- 5 – Como você avalia o progresso dos seus alunos ao longo do ano letivo? Que métodos utiliza?
- 6 – Você adapta as suas estratégias para atender alunos com diferentes estilos de aprendizagem? Pode dar exemplos?
- 7 – Como você aborda a interdisciplinaridade nas suas aulas? Por exemplo, de que forma integra matérias como matemática e ciências com a linguagem?
- 8 – Quais são os principais desafios que encontra ao ensinar o 3º ano, e como você os supera?

✓ **COMPREENSÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

- 1 – Quais critérios utiliza para identificar alunos que necessitam de intervenção pedagógica?
- 2 – Como é o processo de intervenção pedagógica na sua sala de aula? Que estratégias específicas você utiliza para apoiar os alunos com dificuldades?
- 3 – Qual a importância da colaboração com a família na intervenção pedagógica? Como você envolve os pais no processo?
- 4 – Você utiliza algum tipo de avaliação diagnóstica no início do ano para identificar possíveis dificuldades? Se sim, como essa avaliação guia a intervenção?
- 5 – Pode descrever um exemplo de intervenção bem-sucedida que realizou com um aluno?
- 6 – Quais recursos ou ferramentas de apoio considera essenciais para implementar uma intervenção pedagógica eficaz?
- 7 – Como você ajusta o ritmo da aula quando há alunos que necessitam de intervenções pedagógicas mais intensas?
- 8 – De que forma trabalha em conjunto com outros profissionais da escola (como orientadores, psicólogos etc.) para planejar intervenções mais personalizadas?

APÊNDICE B



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
 Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional:
 Formação docente para Educação Básica- PPGEUB UBERLÂNDIA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS EVENTUAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dados gerais do participante da pesquisa:

1. Sexo: () Feminino () Masculino () Não declarado

2. Estado civil * Marcar apenas uma opção.

	Solteiro/a
	Casado/a
	Divorciado/a
	Outro/a: _____

3. Cor * Marcar apenas uma opção.

	Amarela/asiática
	Branca
	Parda
	Preta
	Indígena
	Outra: _____

4. Ano de Conclusão do Curso (licenciatura): _____

5. Período em que atua como professor(a): _____

6. Período em que atua como professor (a) na escola: _____

7. Participa de Curso de Formação continuada: SIM () Não () Se participa, quais temas ~~for~~ abordados nesses cursos? _____

✓ **FORMAÇÃO ACADÊMICA E DOCÊNCIA**

1 – Fale sobre sua trajetória acadêmica e as contribuições dessa trajetória para sua atuação como docente.

2 – No decorrer da graduação, você teve alguma disciplina que abordasse o tema Intervenção Pedagógica ou dificuldades de ensino aprendizagem na leitura e escrita. Se teve, isso foi importante para sua prática?

✓ **COMPREENSÃO DOS PROFESSORES EVENTUAIS SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

1 – Como você se adapta rapidamente ao contexto de uma nova sala de aula quando é chamado para substituir um professor titular?

2 – Quais estratégias utiliza para manter a continuidade do conteúdo já trabalhado pelo

professor titular?

3 – Como você lida com a diversidade de níveis de aprendizagem em turmas que conhece pouco?

4 – Como você cria um ambiente de confiança e colaboração com os alunos, mesmo em um período curto?

5 – Que recursos utiliza para engajar os alunos, especialmente quando não há tempo para planejar atividades com antecedência?

✓ **COMPREENSÃO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

1 – Você tem a oportunidade de realizar alguma forma de intervenção pedagógica com alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita durante o seu tempo na sala de aula? Se sim, como faz isso?

2 – Como é a sua comunicação com os professores titulares e especialistas para garantir que as necessidades pedagógicas dos alunos sejam atendidas?

3 – Quais recursos ou ferramentas de apoio considera essenciais para implementar uma intervenção pedagógica eficaz?

4 – Pode descrever um exemplo de intervenção bem-sucedida que realizou com um aluno?

APÊNDICE C



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
 Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional:
 Formação docente para Educação Básica- PPGEB UBERLÂNDIA

OBSERVAÇÃO DAS AULAS DO(A) PROFESSOR(A) REGENTE DE TURMA, E EVENTUAL E DOS MOMENTOS EM QUE ACONTECEM A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Escola: _____

Professor (a): _____

Ano: _____ Turma: _____ Data: _____/_____/2025 Turno: _____

Horário: _____ Tempo de aula: _____

1. Características do ambiente de aprendizagem, ou seja, da sala de aula e de todos os espaços da escola, e o uso desses ambientes para/na aprendizagem da leitura e escrita.
2. Metodologia utilizada durante a aula e conteúdos trabalhados. Se os objetivos da aula estão claramente definidos.
3. Contextualização, se o professor relaciona o conteúdo a realidade dos alunos.
4. Características dos alunos (número total de alunos, número de alunos do sexo feminino e masculino, nível de participação na aula, atitudes, comportamentos mais evidenciados em relação à leitura e escrita.
5. Avaliação Formativa (Há feedbacks construtivos oferecidos aos alunos? O(A) professor(a) faz perguntas para avaliar a compreensão dos alunos durante a aula?
6. Desenvolvimento da aula (descrição desde o início até o término da aula):
7. Observação livre das ações (práticas pedagógicas de leitura e escrita) do(a) professor(a) frente a realização da intervenção pedagógica. Registro das ações do professor durante o decorrer da aula também.
8. Informações complementares- Registro de acontecimentos não indicados nos temas da observação, mas que se mostraram importantes para a pesquisa.

APÊNDICE D



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
 Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional:
 Formação docente para Educação Básica- PPGEB UBERLÂNDIA

Uberlândia, _____ de _____ de 20____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa: _____

Identificação (RG/CPF) do participante: _____

Título do projeto: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo sobre os impasses na implementação de propostas de acompanhamento e apoio, aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia MG.

Instituição onde será realizado: _____

Responsável: Angela Aparecida de Paula Silva, aluna do curso stricto sensu- Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica, pela Universidade de Uberlândia-UNIUBE. Telefone: (34) 988223415 e e-mail: angela.paula.silva@educacao.mg.gov.br.

CEP-UNIUBE: Av. Afonso Pena, 1177, Centro CEP: 38400-706, Uberlândia/MG, Tel:(34)3292-5688. CNPJ: 25.452,301/0004-20. O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:** um estudo sobre os impasses na implementação de propostas de acompanhamento e apoio, aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia MG, de responsabilidade da pesquisadora Angela Aparecida de Paula Silva, pós-

graduanda em Educação e da Prof^a. Dr^a. Gercina Santana Novais, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, orientadora da pesquisa.

Este projeto tem como objetivo identificar e analisar os impasses enfrentados por um grupo de professores regentes de turma, eventual e da biblioteca de uma escola da rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia MG na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita, por estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Este projeto se justifica, pois permitirá identificar e analisar as principais dificuldades enfrentadas pela instituição durante a intervenção pedagógica. Assim sendo, argumenta-se que, ao identificarmos os impasses na implementação de propostas de acompanhamento e apoio, aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, e analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a intervenção pedagógica com os/as alunos/as participantes do referido projeto, tornará possível realizar o levantamento das fragilidades e dos pontos fortes da referida intervenção. Como consequência desse movimento de investigação, oferecer contribuições para a discussão sobre melhorias nos resultados educacionais, especialmente, no que se refere às intervenções pedagógicas, vinculadas ao direito de aprender a ler e escrever.

Ao concordar em participar deste projeto, você autoriza a realização de uma entrevista, respeitando a sua disponibilidade de horário e local, bem como a observação das suas aulas. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita, sendo que a gravação será destruída após a transcrição e a sua leitura. As observações das aulas serão registradas por escrito. Ao assinar este termo, você concede permissão para o uso dos dados obtidos na pesquisa em publicações científicas, garantindo-se o cumprimento de compromissos éticos relacionados à confidencialidade e ao anonimato da sua identidade e da instituição onde a pesquisa será realizada.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano.

Ao participar dessa pesquisa você poderá usufruir dos seguintes benefícios: os resultados do estudo serão apresentados à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, MG, por meio da escola participante, com o intuito de atender às necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Isso permitirá o desenvolvimento de programas de apoio mais adequados e a implementação de estratégias de ensino e

aprendizagem mais eficazes. Além disso, ao final do curso, será criado um produto educacional, na forma de uma comunidade de investigação e comunicação de conhecimentos, vinculada à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão (RECEPE), que contribuirá para o enriquecimento da área da educação, trazendo novas informações e perspectivas, e fomentando futuros estudos nas áreas de leitura e escrita.

Os riscos envolvidos na pesquisa, embora mínimos, são exposição da identidade dos participantes, perda da confidencialidade, da privacidade, quebra de sigilo e constrangimentos. Entretanto, para superar esses riscos, será preservada a identificação dos participantes da pesquisa com a utilização de nomes fictícios, os dados serão mantidos em arquivos digitais, será feito um download em dispositivo local do pesquisador, hd, arquivados por um período de 05 anos, conforme orienta a Resolução do Conselho Nacional de Saúde, Nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicações de artigos científicos. Será observado o cuidado para não persistir em questões que possam trazer algum tipo de constrangimento, durante o processo investigativo. Não serão feitas, durante as observações e entrevista, fotografias, filmagens e nenhuma outra forma de exposição por imagens e ou características que possam identificá-lo. As gravações das entrevistas serão apagadas, após a transcrição pela pesquisadora. Tampouco será divulgado o nome da instituição, local de realização da pesquisa, no momento de comunicação e publicação dos resultados (dissertação, artigos científicos, comunicados em congressos científicos e quaisquer outros meios de divulgação).

Ressaltamos também que não haverá qualquer tipo de risco à integridade física dos participantes, pois tal investigação não trabalhará com a captação de qualquer tipo de fluidos / substâncias de origem humana.

Portanto, reafirmamos que serão adotadas medidas mitigadoras aos riscos para os participantes:

- a) a participação será voluntária;
- b) as respostas serão confidenciais, sendo garantido o sigilo das mesmas
- c) o entrevistado não será identificado pelo nome para que seja mantido o anonimato, assim será utilizado o critério de codificação dos sujeitos, para manter em sigilo as identidades de todos os participantes da pesquisa;
- d) os participantes receberão esclarecimentos prévios sobre a pesquisa;
- e) os participantes da pesquisa serão orientados previamente sobre como proceder caso venham a considerar que a mesma motivou qualquer tipo de dano, individual ou coletivo, resultante de sua participação;

f) a qualquer momento as respostas às questões da entrevista poderão ser interrompidas e o entrevistado pode recusar a responder qualquer pergunta;

g) o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice C) será confeccionado em duas vias de igual teor, ficando uma via com a pesquisadora e a outra será entregue aos participantes, bem como, o TCLE será lido conjuntamente pelo participante e pesquisador;

h) Antes do início da pesquisa, o professor receberá um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicará detalhadamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos, os riscos e as medidas adotadas para proteger sua privacidade. O consentimento será obtido de forma transparente e sem pressões;

i) os participantes terão privacidade para responder às questões da entrevista. Para tanto, os participantes terão acesso a um ambiente que proporcione privacidade durante a resposta à entrevista.

Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a sua participação na pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, quaisquer esclarecimentos que considerar necessários. Você tem total liberdade para contatar o pesquisador sempre que achar conveniente. Caso opte por não participar, não haverá qualquer penalidade. Reforçamos ainda que esta pesquisa não oferece nenhum risco à sua integridade física, pois não envolve a coleta de fluidos ou substâncias de origem humana.

O pesquisador se compromete a prestar assistência integral ao participante, visando atender quaisquer complicações ou danos decorrentes do processo de coleta de dados da pesquisa, sejam eles imediatos ou posteriores, diretos ou indiretos, inclusive com cobertura material ou indenizatório. Assim, o participante da pesquisa que vier a sofrer dano imaterial, tais como de ordem psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Caso participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio:

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe

de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Nome do participante/responsável e assinatura

Angela Aparecida de Paula Silva - Pesquisadora

APÊNDICE E



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
 Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional:
 Formação docente para Educação Básica- PPGEB UBERLÂNDIA

Uberlândia, _____ de _____ de _____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante (aluno/a) da pesquisa:

Nome do responsável pelo participante:

Título da pesquisa: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo sobre os impasses na implementação de propostas de acompanhamento e apoio, aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia MG.

Instituição onde será realizada: Escola Estadual 6 de Junho - Endereço: Rua Coronel Severiano, 351, bairro Tabajaras. Uberlândia - MG. CEP: 38400-228. Telefone: (34) 3232-2155. E-mail: escola.167576@educacao.mg.gov.br

Pesquisadora responsável: Angela Aparecida de Paula Silva, aluna do curso *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Endereço: Rua Montreal, 240, bairro Tibery. Uberlândia – MG. CEP: 38405-034. Telefone: (34) 98822-3415. E-mail: angela.paula.silva@educacao.mg.gov.br

CEP-UNIUBE: Av. Afonso Pena, 1177, centro. CEP: 38400-706, Uberlândia - MG, Telefone: (34) 3292-5688. CNPJ: 25.452,301/0004-20. O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa acontece às segundas-feiras, das 08h às 12h.

Convidamos você, aluno(a): _____
 _____ para participar da pesquisa:

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo sobre os impasses na implementação de propostas de acompanhamento e apoio, aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia MG, no período de fevereiro de 2025 à março de 2025, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, na UNIUBE- Universidade de Uberaba, campus Uberlândia.

Esta pesquisa é organizada pela Prof^ª. Dr^ª. Gercina Santana Novais e pela mestranda Angela Aparecida de Paula Silva, ambas da cidade de Uberlândia/MG.



Dr^ª Gercina Santana Novais

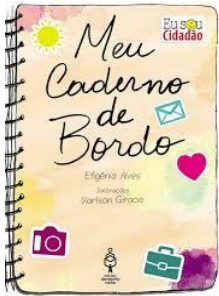


Prof^ª Angela Aparecida de Paula Silva

VAMOS SABER O OBJETIVO E COMO A PESQUISA ACONTECERÁ



Identificar e analisar os impasses enfrentados por uma Escola da rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia MG na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita, por estudantes do 3º ano do ensino fundamental I.

	Para atingir os objetivos da pesquisa, serão realizadas entrevistas com as professoras do 3.º ano, além de observações das aulas e dos momentos em que ocorrem as intervenções pedagógicas realizadas por essas docentes. Posteriormente, serão analisadas as gravações das entrevistas e os registros escritos no caderno, com o propósito de buscar respostas às questões relacionadas às propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 3.º ano do ensino fundamental, bem como às dificuldades encontradas para sua implementação.
	As observações serão registradas em um caderno de bordo no qual faremos as anotações do que for observado durante as aulas, permitindo que os registros se tornem uma fonte de informação clara e confiável para futuras consultas.

	Não serão feitas fotografias, filmagens e nenhuma outra forma de exposição por imagens e ou características que possam identificá-lo. Também não haverá qualquer tipo de risco à integridade física dos participantes, pois tal investigação não trabalhará com a captação de qualquer tipo de fluido/substância de origem humana.
	Os dados obtidos serão mantidos em arquivos digitais, sob a guarda da professora pesquisadora por um período de 5 anos, conforme orienta o Comitê de Ética.
	Quando terminarmos nossa pesquisa, você terá contribuído para a criação de uma Comunidade de Investigação e Comunicação de Conhecimentos, vinculada à Rede Cooperativa de ensino, pesquisa e extensão – RECEPE, que, com a produção de conhecimentos e materiais pedagógicos, auxiliará a superação das dificuldades na leitura e escrita.

Fonte: Imagens retiradas da *internet*.

Caso opte pela não participação no projeto de pesquisa, nenhuma punição lhe será aplicada. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Você receberá uma via deste termo, assinada pela equipe, na qual consta a identificação e os telefones das pesquisadoras, caso você queira entrar em contato com elas.

Pode ser que esta seja a primeira vez que você é convidado/a a participar de uma pesquisa, e é importante compreender que podem existir riscos. Pela participação no estudo, seu/sua filho/a não receberá nenhum pagamento e não terá nenhum custo. Isso não o impede de

solicitar ressarcimento ou indenização, caso a participação na pesquisa cause algum dano. Se em algum momento se sentir desconfortável, envergonhado ou com medo, pedimos que nos procure e partilhe o que está sentindo. Caso decida não querer continuar a participar por qualquer motivo, não haverá problema algum; basta informar-nos, Angela ou Gercina. A sua participação será fundamental para melhorar a implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico na aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes do 3º ano do ensino fundamental I. Além disso, contribuirá significativamente para a ciência.

Caso tenha alguma dúvida, pode perguntar-nos pessoalmente ou, se preferir, você ou o seu responsável podem entrar em contato conosco pelos seguintes números de telefone: (34) 98822-3415 (Angela) ou (34) 99690-5145 (Gercina).

“Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma” (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)

APÊNDICE F



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
 Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional:
 Formação docente para Educação Básica- PPGEUB UBERLÂNDIA

Uberlândia, _____ de _____ de 20____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante [aluno(a)]: _____

Nome do responsável: _____

Título da pesquisa: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: um estudo sobre os impasses na implementação de propostas de acompanhamento e apoio, aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia MG.

Instituição onde será realizada: Escola Estadual 6 de Junho - Endereço: Rua Coronel Severiano, 351, bairro Tabajaras. Uberlândia – MG. CEP: 38400-228. Telefone: (34) 3232-2155. E-mail: escola.167576@educacao.mg.gov.br

Pesquisadora responsável: Angela Aparecida de Paula Silva, aluna do curso *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Endereço: Rua Montreal, 240, bairro Tiberi. Uberlândia – MG. CEP: 38405-034. Telefone: (34) 98822-3415. E-mail: angela.paula.silva@educacao.mg.gov.br

CEP-UNIUBE: Av. Afonso Pena, 1177, centro. CEP: 38400-706, Uberlândia - MG, Telefone: (34) 3292-5688. CNPJ: 25.452,301/0004-20. O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa acontece às segundas-feiras, das 08h às 12h.

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:** um estudo sobre os impasses na implementação de propostas de acompanhamento e apoio, aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de

aprendizagem da leitura e da escrita, em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia/MG, de responsabilidade da pesquisadora Angela Aparecida de Paula Silva, pós-graduanda em Educação, e da Prof^a. Dr^a. Gercina Santana Novais, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, orientadora da pesquisa.

Este projeto tem como objetivo identificar e analisar os impasses enfrentados por um grupo de professores regentes de turma, eventuais e da biblioteca de uma escola da rede Estadual de Ensino Básico de Uberlândia/MG na implementação de propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Este projeto se justifica, pois permitirá identificar e analisar as principais dificuldades enfrentadas pela instituição durante a intervenção pedagógica. Assim sendo, argumenta-se que, ao identificarmos os impasses na implementação de propostas de acompanhamento e apoio aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental, com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, e analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a intervenção pedagógica com os/as alunos/as participantes do referido projeto, será possível realizar o levantamento das fragilidades e dos pontos fortes da referida intervenção. Como consequência desse movimento de investigação, serão oferecidas contribuições para a discussão sobre melhorias nos resultados educacionais, especialmente, no que se refere às intervenções pedagógicas, vinculadas ao direito de aprender a ler e escrever.

Se autorizar seu filho(a) participar deste projeto, você permite a observação das aulas. Essas observações serão registradas por escrito em um caderno de bordo, no qual faremos as anotações do que for observado durante as aulas, permitindo que os registros se tornem uma fonte de informação clara e confiável para futuras consultas. Ao assinar este termo, você concede permissão para o uso dos dados obtidos na pesquisa em publicações científicas, garantindo-se o cumprimento de compromissos éticos relacionados à confidencialidade e ao anonimato da identidade do(a) seu(a) filho(a) e da instituição onde a pesquisa será realizada. Pela participação no estudo, seu(a) filho(a) não receberá nenhum pagamento e não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a participação na pesquisa cause algum dano.

Ao participar dessa pesquisa, seu(a) filho(a) poderá usufruir dos seguintes benefícios: os resultados do estudo serão apresentados à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, MG, por meio da escola participante, com o intuito de atender às necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Isso permitirá o desenvolvimento

de programas de apoio mais adequados e a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes. Além disso, ao final do curso, será criado um produto educacional, na forma de uma comunidade de investigação e comunicação de conhecimentos, vinculada à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão (RECEPE), que contribuirá para o enriquecimento da área da educação, trazendo novas informações e perspectivas, e fomentando futuros estudos nas áreas de leitura e escrita.

Os riscos envolvidos na pesquisa, embora mínimos, são exposição da identidade dos participantes, perda da confidencialidade, da privacidade, quebra de sigilo e constrangimentos. Entretanto, para superar esses riscos, será preservada a identificação dos participantes da pesquisa com a utilização de nomes fictícios. Os dados serão mantidos em arquivos digitais e será feito um download em dispositivo local do pesquisador, HD, arquivados por um período de 05 anos, conforme orienta a Resolução do Conselho Nacional de Saúde, Nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicações de artigos científicos. Será observado o cuidado para não persistir em questões que possam trazer algum tipo de constrangimento, durante o processo investigativo. Não serão feitas, durante as observações, fotografias, filmagens e nenhuma outra forma de exposição por imagens e ou características que possam identificá-lo(a). Tampouco será divulgado o nome da instituição, local de realização da pesquisa, no momento de comunicação e publicação dos resultados (dissertação, artigos científicos, comunicados em congressos científicos e quaisquer outros meios de divulgação).

Ressaltamos também que não haverá qualquer tipo de risco à integridade física dos participantes, pois tal investigação não trabalhará com a captação de qualquer tipo de fluido/substância de origem humana.

Portanto, reafirmamos que serão adotadas medidas mitigadoras aos riscos para os participantes:

- a) a participação será voluntária;
- b) o participante não será identificado pelo nome para que seja mantido o anonimato, assim será utilizado o critério de codificação dos sujeitos com a utilização de nomes fictícios, para manter em sigilo as identidades de todos os participantes da pesquisa;
- c) os participantes receberão esclarecimentos prévios sobre a pesquisa;
- d) os participantes da pesquisa serão orientados previamente sobre como proceder caso venham a considerar que a mesma motivou qualquer tipo de dano, individual ou coletivo, resultante de sua participação;

- e) o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice E) será confeccionado em duas vias de igual teor, ficando uma via com a pesquisadora e a outra será entregue aos participantes, bem como, o TCLE será lido conjuntamente pelo participante e pesquisador;
- f) Antes do início da pesquisa, o participante receberá um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicará detalhadamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos, os riscos e as medidas adotadas para proteger sua privacidade. O consentimento será obtido de forma transparente e sem pressões.

Seu(a) filho(a) pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a sua participação na pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para ele(a). Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, quaisquer esclarecimentos que considerar necessários. Você tem total liberdade para contatar a pesquisadora sempre que achar conveniente. Caso opte por não participar, não haverá qualquer penalidade. Reforçamos ainda que esta pesquisa não oferece nenhum risco à sua integridade física, pois não envolve a coleta de fluidos ou substâncias de origem humana.

Caso seu(a) filho(a) participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso, deixe um e-mail para envio:

Você receberá uma via desse termo, assinada por você, pela responsável pela pesquisa e pela Professora Dr^a Gercina Santana Novais rubricada em todas as páginas, na qual constam a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

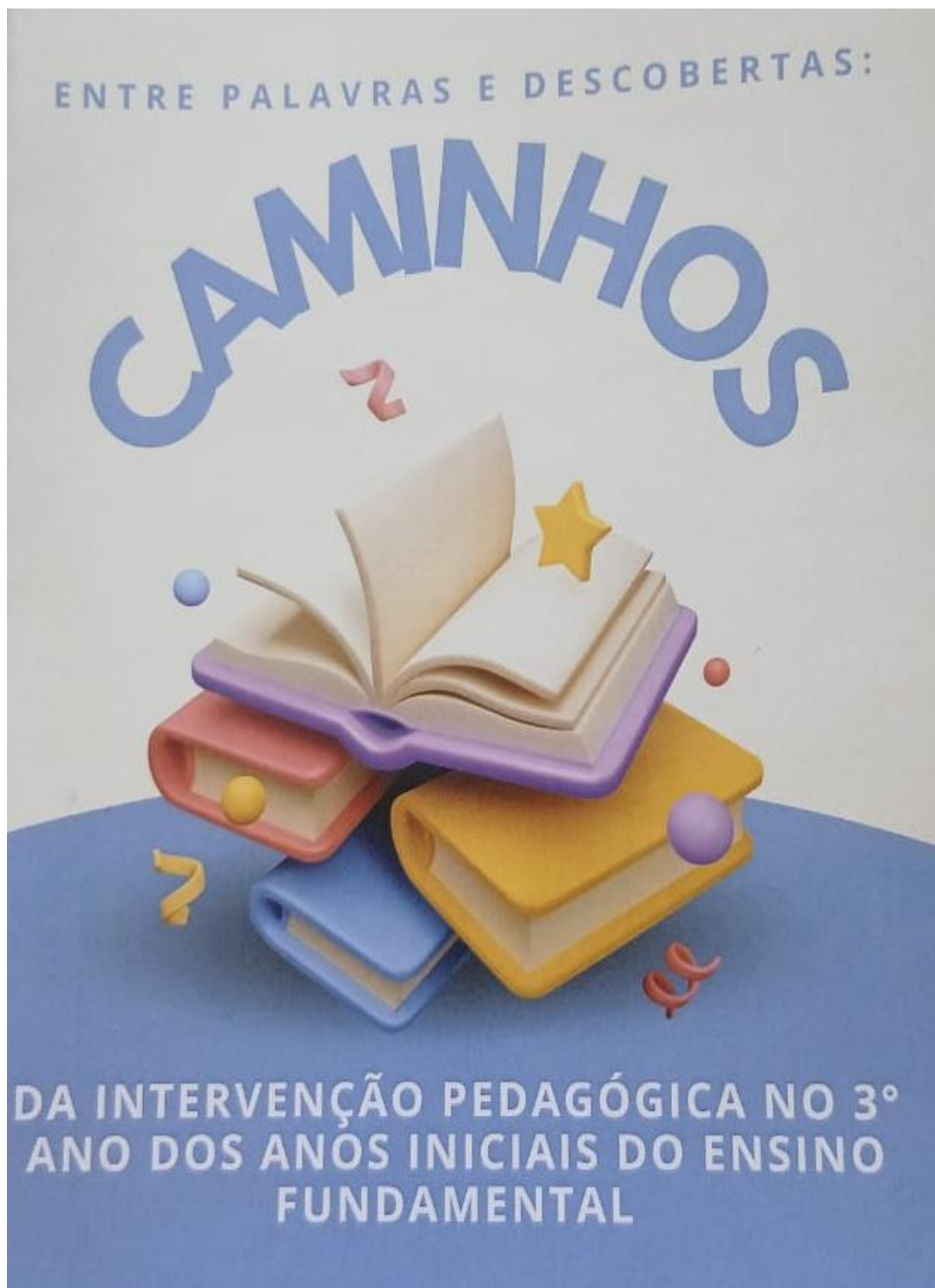
Nome do participante/responsável e assinatura

Prof^a Angela Aparecida de Paula Silva - Pesquisadora

Prof^a Dr^a Gercina Santana Novais – Orientadora

APÊNDICE G

PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO TEMÁTICO



Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38e Silva, Angela Aparecida de Paula.
 Entre palavras e descobertas: caminhos da intervenção pedagógica no 3º dos anos iniciais do ensino fundamental / Angela Aparecida de Paula Silva. – [Uberlândia (MG)], [2025].

38 p. : il., color.

Este produto educacional foi elaborado a partir da dissertação “Intervenção pedagógica: um estudo sobre os desafios na implementação de propostas de acompanhamento e apoio aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita” e apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, sob a orientação da Profa. Dra. Gercina Santana Novais.

1. Aprendizagem. 2. Ensino fundamental. 3. Escrita. 4. Leitura. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado. III. Título.

CDD 370.1523

SOBRE A AUTORA



Angela Aparecida de Paula Silva é pedagoga formada pela Faculdade Católica de Uberlândia e atua há 22 anos como professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sua experiência docente está diretamente relacionada ao acompanhamento das aprendizagens de leitura e escrita, bem como à construção de práticas de intervenção pedagógica no cotidiano escolar.

É mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na linha de pesquisa *Práticas Docentes para a Educação Básica*. Este caderno temático integra sua trajetória acadêmica e profissional, desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Gercina Santana Novais, e constitui-se como fruto da pesquisa desenvolvida no mestrado e do compromisso em articular teoria e prática na formação docente. O trabalho aqui apresentado reflete uma caminhada construída com as crianças, famílias e colegas professores/as, reafirmando a convicção de que ensinar e aprender exige diálogo, escuta e recomeços constantes.

SUMÁRIO

Apresentação

Introdução

1 Muito além da correção não formativa: o papel da intervenção pedagógica com o/a aluno/a

2 Entre rabiscos e descobertas: a contribuição da psicogênese da língua escrita para a intervenção pedagógica

2 Da fala ao papel: a ponte entre oralidade e escrita

3 Alfabetizar letrando: quando a leitura ganha sentido

5 A força do diálogo na sala de aula

6 Do conceito à prática: teoria e ação no cotidiano escolar

6.1 Metodologia de construção de um projeto de intervenção pedagógica com a comunidade escolar

7 Intervir, avaliar e recomeçar: um ciclo que não se encerra

Palavras finais aos/as professores/as

Referências

Apresentação

Este produto educacional integra a dissertação denominada “Intervenção pedagógica: um estudo sobre os desafios na implementação de propostas de acompanhamento e apoio, aos/as estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita” (2025), e foi elaborado como um dos requisitos para a conclusão do mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade de Uberaba (Uniube).

Trata-se de um caderno temático intitulado *Entre palavras e descobertas: caminhos da intervenção pedagógica no 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental*, com o objetivo de apoiar professores/as na reflexão sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, o caderno temático tem como objetivo oferecer subsídios teórico-práticos sobre dificuldades nos processos de alfabetização, para professores/as do 3º ano do ensino fundamental, discutindo a intervenção pedagógica como estratégia essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita com todos/as os/as estudantes.

Pensado especialmente para alfabetização nos anos iniciais, este caderno convida professores/as e demais membros da comunidade escolar a repensarem suas práticas, reconhecendo que ensinar a ler e escrever vai além do domínio técnico da língua, pois envolve criar oportunidades para que cada criança se descubra como sujeito de linguagem, em seu próprio tempo e ritmo.

Trata-se de um material que pretende dialogar com experiências presentes no cotidiano da sala de aula, trazendo provocações, estratégias e possibilidades que podem inspirar novas formas de ensinar, intervir e transformar, beneficiando-se das análises das observações realizadas no cotidiano de uma escola pública e da escuta das professoras do 3º ano do ensino fundamental.

Boa leitura!

Introdução

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”
(Paulo Freire, 1988, p. 9).

A intervenção pedagógica em contextos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, apresenta-se como um desafio educacional que ultrapassa a simples transmissão de conteúdo. Trata-se de um processo intencional, planejado, contínuo e orientado para a superação das dificuldades de aprendizagem e para o fomento da construção de sentidos na experiência escolar.

A pertinência deste estudo torna-se ainda mais evidente diante dos resultados divulgados pelo Ministério da Educação, por meio do Indicador Criança Alfabetizada. De acordo com o relatório de 2024, apenas 60% das crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental da rede pública de Minas Gerais atingiram, em 2023, o nível de alfabetização estipulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Embora o Estado tenha registrado um crescimento de 17 pontos percentuais em relação ao desempenho obtido no Sistema de Avaliação da Educação Básica em 2021, os resultados permanecem aquém da meta estabelecida pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que visava recuperar os índices de 2019. Naquele ano, o percentual de estudantes alfabetizados/as era de 64%, ou seja, quatro pontos percentuais acima do alcançado em 2023. Tais dados reforçam a necessidade de repensar práticas pedagógicas e as condições de ensinar e aprender que assegurem o direito à alfabetização.

No contexto educacional mineiro, a intervenção pedagógica está amparada por documentos normativos que orientam as práticas escolares voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem. A Resolução SEE nº 4.825/2023 institui o Plano de Recomposição das Aprendizagens, destinado a apoiar as escolas estaduais na elaboração de estratégias pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Seu propósito central é reduzir as defasagens intensificadas pela pandemia, por meio de ações estruturadas em três dimensões: planejamento, execução e monitoramento. Embora configure uma medida necessária, sua efetividade depende das condições institucionais, da formação docente e do suporte oferecido às escolas pelo Estado.

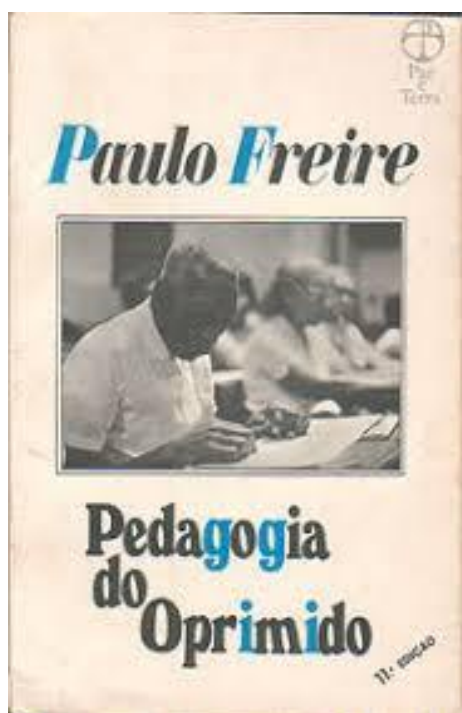
Complementarmente, a Resolução SEE nº 4.948/2024 estabelece diretrizes para o funcionamento das escolas da rede estadual, prevendo, em seu artigo 104, a oferta de condições pedagógicas diferenciadas aos/às estudantes com baixo desempenho. Entre as estratégias

previstas, destacam-se a recomposição das aprendizagens, o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, e as formas de agrupamento temporário que buscam atender, de modo mais específico, às necessidades de cada grupo de estudantes.

O Documento Orientador de 2025 reforça a compreensão da intervenção pedagógica como processo contínuo, intencional e fundamentado no diagnóstico inicial das turmas. Apresenta orientações específicas para os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente em Língua Portuguesa, e sugere práticas como: leitura de textos diversos, produção escrita guiada, análise linguística contextualizada, aprendizagem colaborativa entre pares, uso de recursos tecnológicos e intervenções individualizadas.

Inspirada nas ideias de Freire (1994; 1996) (Figuras 1 e 2), compreendo a educação como um ato de liberdade e humanização, na qual o/a educador/a e o/a educando/a constroem conhecimento por meio do diálogo e da problematização da realidade. Essa perspectiva valoriza a cultura dos/as estudantes, respeita suas experiências e promove uma aprendizagem que conecta o mundo escolar ao cotidiano dos/as alunos/as.

Figuras 1 e 2 – Capas dos livros *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*



Fonte: Freire (1994; 1996).

Magda Soares (2005) (Figura 3) contribui para essa reflexão, ao enfatizar que a alfabetização deve ser entendida como um processo complexo e dinâmico, envolvendo não

apenas a decodificação dos símbolos escritos, mas a construção de sentido a partir das práticas sociais da linguagem.

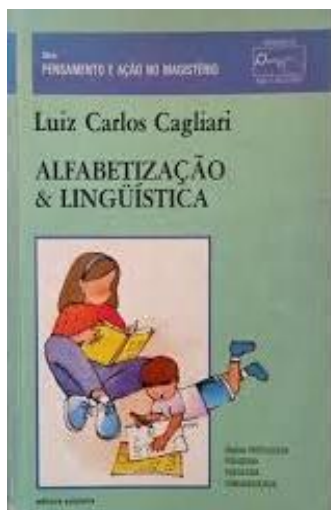
Figura 3 – Capa do livro *Alfabetização e Letramento*



Fonte: Soares (2005).

Complementarmente, os estudos de Cagliari (1999) (Figura 4) reforçam a importância da relação entre oralidade e escrita, oferecendo subsídios para intervenções pedagógicas contextualizadas e alinhadas às necessidades dos/as estudantes.

Figura 4 – Capa do livro *Alfabetização e Linguística*



Fonte: Cagliari (1999).

A pesquisa desenvolvida por Mattos (2019), denominada *Processo de aquisição do Sistema da Escrita Alfabética de alunos em defasagem idade/série*, evidenciou que a utilização

de diferentes gêneros textuais foi determinante para o avanço das produções escritas dos/as estudantes. A intervenção proporcionou não apenas novos conteúdos, mas espaços de reflexão sobre a língua, favorecendo maior domínio da escrita.

Outro aspecto pertinente foi a articulação entre leitura, escrita e oralidade, que possibilitou a interação entre os/as alunos/as e promoveu melhor aprendizagem. O estudo demonstrou que a oralidade antecede e fortalece a escrita, ampliando o conhecimento dos/as estudantes.

Destacou-se, ainda, a importância de um planejamento pedagógico alinhado ao perfil dos/as discentes. No caso de estudantes em distorção idade/série, o foco em atividades específicas, aliadas ao uso de recursos textuais, contribuiu para enfrentar problemas como a repetência e a evasão.

A intervenção pedagógica, portanto, precisa valorizar as diversidades linguísticas e culturais presentes em sala de aula, garantindo que cada criança se reconheça como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Assim, o/a professor/a assume o papel de mediador/a atento às necessidades individuais e coletivas, promovendo estratégias que favoreçam a autonomia e a autoria dos/as estudantes.

Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa em uma escola da rede estadual de Uberlândia/MG, com professoras do 3º ano do ensino fundamental com a seguinte questão orientadora:

- Quais são os desafios enfrentados para implementar propostas de acompanhamento e apoio pedagógico à aprendizagem da leitura e da escrita para estudantes do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino básico de Uberlândia/MG?

E, como questões complementares:

- Quais são as propostas de acompanhamento, apoio e intervenção pedagógica aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos/as do 3º ano do ensino fundamental e as dificuldades para implementá-las?
- Quais são as possíveis propostas de superação dessas dificuldades?
- A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais contribuem para que os/as alunos/as estejam alfabetizados/as até o final dos anos iniciais de escolaridade?
- Como é a atuação dos/as professores/as da educação básica no processo de Intervenção Pedagógica na escola da rede estadual de ensino básico de Uberlândia/MG, em relação

à aprendizagem da leitura e escrita?

- O trabalho pedagógico realizado na escola está em consonância com o Documento Orientador da Intervenção Pedagógica da SEE (2025)?

O percurso metodológico contemplou revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo, com uso de observação e entrevistas semiestruturadas, pois, conforme Bogdan e Biklen (1994), possibilita maior proximidade entre pesquisador e participantes, favorecendo a autenticidade das informações. Como aportes teóricos, foram adotados/as autores/as de referência na área, entre eles/elas Soares (2016; 2020), Ferreiro e Teberosky (1984), Freire (1994; 1996) e Cagliari (1999).

Os resultados da pesquisa mostraram que, entre os desafios observados, destacam-se a diversidade de níveis de aprendizagem e ausência de profissionais para atendimento individual; a limitação de recursos materiais e tecnológicos disponíveis; a dificuldade em gestar o tempo em sala de aula devido ao confronto entre a exigência de cumprimento do currículo prescrito e a necessidade de atender às demandas específicas dos/as estudantes, e a pouca participação das famílias no processo educativo.

Este caderno temático, ao fundamentar-se, especialmente, nas contribuições de Paulo Freire (1994; 1996), Magda Soares (2016; 2020), Mantoan (2003) e Cagliari (1999), pretende fortalecer uma prática educativa crítica, inclusiva e comprometida com a formação integral dos/as estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, valorizando o aprender juntos/as como caminho para o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada criança.

Nessa perspectiva, a proposição é de que seja desenvolvida intervenção pedagógica com a comunidade escolar, escutando as crianças, famílias, profissionais da educação e costurando uma rede de parceiros/as para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, considerar as particularidades e demandas específicas do/a estudante com dificuldades nos processos de aprendizagem da leitura e escrita não significa abandono do trabalho colaborativo, em pares ou grupos, o aprender juntos/as.

Como mencionado a partir dos resultados da investigação mencionada, foi criado este caderno temático *Entre palavras e descobertas: caminhos da intervenção pedagógica no 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental*, que integra o processo formativo do mestrado profissional, como produto educacional, oferecendo suporte teórico e estratégias para inspirar a elaboração do projeto de intervenção, vinculado ao compromisso com o direito à alfabetização de todos/as.

Este caderno temático foi pensado para ser lido como um percurso, em que cada seção abre possibilidades de reflexão e prática sobre a intervenção pedagógica no 3º ano do ensino fundamental.

Na seção 1, reflito sobre o que significa intervir pedagogicamente com a comunidade escolar e por que esse ato é tão importante. A partir de Paulo Freire e Magda Soares, compreendemos que intervir não é apenas corrigir erros, mas criar oportunidades de aprendizagem em que o/a professor/a atua como mediador/a e o/a estudante se descobre autor/a; portanto, não é intromissão, mas trata-se de intervenção com e possui caráter transformador da realidade excludente.

A seção 2 instiga a acompanhar os primeiros passos da escrita infantil. Inspirada em Emília Ferreiro e Ana Teberosky, exploramos as hipóteses que as crianças formulam ao aprender a escrever e como o reconhecimento dessas etapas ajuda o/a professor/a a planejar intervenções mais adequadas.

Já na seção 3, dialogo com Luiz Carlos Cagliari sobre a relação entre oralidade e escrita. A fala, tão presente no cotidiano dos/as alunos/as, torna-se ponte para a escrita, de modo a favorecer o desenvolvimento da consciência linguística e fortalecer o processo de alfabetização.

A seção 4 convida a pensar na alfabetização junto com o letramento. Com base em Magda Soares, discuto acerca das possibilidades para dar sentido às práticas de leitura e escrita, tornando-as parte da vida dos/as alunos/as e não apenas um exercício escolar.

Por conseguinte, na seção 5, retomo a perspectiva freiriana para destacar a força do diálogo. A sala de aula é vista como espaço de trocas, em que professor/a e estudante aprendem juntos/as, valorizando o que cada um/uma já sabe e pode compartilhar.

Além disso, a seção 6 é um mergulho na prática, ancorado nas teorias adotadas. A partir das ideias de Freire, Mantoan, Soares, Ferreiro e Cagliari, apresento sugestões, como metodologia para a elaboração de projetos de intervenção com a comunidade escolar; atividades envolvendo produção coletiva de textos, leitura compartilhada, exploração de gêneros textuais e jogos de linguagem, que podem tornar as aulas mais significativas e os projetos de intervenção pedagógica com a comunidade um processo marcado pela relação professor/a-aluno/a.

Por fim, na seção 7, reflito sobre o processo contínuo de intervir, avaliar e recomeçar. Inspirada em Freire e Soares, entendo que o trabalho pedagógico é um ciclo permanente de observar, agir, avaliar e replanejar, sempre em movimento para favorecer a aprendizagem.

1 Muito além da correção não formativa: o papel da intervenção pedagógica com o/a aluno/a

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Paulo Freire, 1996, p. 38).

Esta seção inaugura o caderno temático *Entre palavras e descobertas: caminhos da intervenção pedagógica no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, oferecendo aos/as professores/as subsídios para refletir, planejar, implementar intervenções e avaliar com as crianças, profissionais e famílias, de modo a colaborar na aprendizagem da leitura e escrita.

A intervenção pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita vai muito além da simples correção de erros sem vinculá-los aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo o Documento Orientador da Intervenção Pedagógica de Minas Gerais (2025), trata-se de um trabalho contínuo de identificação das dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes e de elaboração de ações pedagógicas que respondam a essas demandas de forma consistente.

Nessa direção, outros documentos oficiais de Minas Gerais reforçam a importância da intervenção pedagógica como prática essencial. A Resolução SEE nº 4.825/2023 instituiu o *Plano de Recomposição das Aprendizagens*, estabelecendo como objetivos centrais “reduzir a defasagem de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes acumuladas ao longo da escolarização” e “realizar estratégias de ensino com foco na recuperação e recomposição das aprendizagens a partir das habilidades previstas na Base Nacional Comum e no Currículo Referência de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2023, p. 3).

A Resolução SEE nº 4.948/2024, em seu artigo 104, determina que as escolas assegurem “condições pedagógicas diferenciadas voltadas à promoção do desenvolvimento integral dos/as estudantes, principalmente àqueles que apresentam baixos níveis de desempenho escolar” (Minas Gerais, 2024, p. 21).

Para tanto, é essencial que a escola inicie suas práticas a partir de um diagnóstico detalhado, construído tanto por meio de observações em sala de aula quanto pela análise do histórico de avaliações dos/as alunos/as, mas isso não basta. É preciso escutar as crianças e suas famílias sobre aprendizagem da leitura e escrita.

Com essas informações, os/as professores/as podem planejar intervenções com a comunidade escolar direcionadas para o desenvolvimento das habilidades que cada turma e cada estudante precisam aprimorar.

Assim, é preciso escutar, planejar, intervir e avaliar com as crianças, os/as profissionais da educação e as famílias. Como mostra a figura a seguir (Figura 5).

Figura 5 – Esquema visual da intervenção pedagógica com a comunidade



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É importante sublinhar que, durante muito tempo, a intervenção pedagógica esteve vinculada quase exclusivamente à noção de “corrigir falhas”. Entretanto, as contribuições, por exemplo, de Paulo Freire (1994; 1996) e Magda Soares (2005) ampliaram essa compreensão, atribuindo ao/à professor/a o papel de mediador/a do processo e ao/à aluno/a a condição de sujeito participante da própria aprendizagem. Assim, a intervenção deixa de ser pontual ou meramente corretiva, assumindo caráter contínuo, intencional e reflexivo, articulando diagnóstico, planejamento, execução e acompanhamento das estratégias adotadas.

Para ser efetiva, a intervenção pedagógica requer que o/a professor/a assuma múltiplos papéis, como observador/a atento/a, analista dos processos de aprendizagem, mediador/a de conhecimentos e facilitador/a de interações. Mas, essas ações exigem o fazer com e trabalho colaborativo. Isso implica reconhecer os saberes prévios dos/as alunos/as, compreender suas dificuldades, escutar as interpretações dos/as estudantes, propor metodologias diferenciadas e

mobilizar recursos variados, visuais, orais, lúdicos ou tecnológicos para atender a diversidade linguística, cultural e cognitiva presente na sala de aula. Mas, essas são ações, como mencionado, que precisam de coletivos e da valorização das compreensões das crianças e das experiências analisadas dos/as professores/as alfabetizadores/as.

Em relação às experiências de professores/as²², registro, no quadro a seguir, fragmentos delas.

NARRATIVA: AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 3º ANO

Durante a observação de uma aula de Língua Portuguesa no 3º ano, a professora Maria Beatriz propôs aos alunos a reescrita criativa do final da história *O Sapo Bocarrão*. A atividade foi iniciada com a leitura coletiva do conto, realizada de forma participativa. Na sequência, cada estudante foi convidado a imaginar e escrever um novo final para a narrativa. Durante a produção, a professora circulava pela sala, oferecendo apoio e identificando as principais necessidades de cada criança. Nesse processo, observou que dois alunos apresentavam dificuldades específicas relacionadas à escrita ortográfica, o que a levou a intervir com explicações pontuais e auxílio individualizado. Após o momento de escrita, a turma se reuniu novamente para compartilhar e revisar os textos em conjunto. A professora incentivou os/as alunos/as a sugerirem melhorias para as produções dos colegas, conduzindo um processo de correção coletiva que valorizou a colaboração entre pares.

Essa prática evidencia o papel multifacetado do/a professor/a como observador/a, analista, mediador/a e mobilizador/a de recursos. Ao incentivar os/as alunos/as a criarem finais “engraçados como os filmes que vocês já ouviram em casa”, a docente mobilizou os saberes prévios dos/as estudantes e aproximou a atividade de seu contexto sociocultural, tornando o aprendizado mais expressivo. As diferentes estratégias utilizadas, como a leitura coletiva, escrita individual e revisão colaborativa, favoreceram tanto a criatividade quanto a reflexão sobre a escrita. Além disso, o apoio individualizado possibilitou atender as dificuldades específicas, sem perder de vista o avanço coletivo. Dessa forma, a prática da professora Maria Beatriz ilustra como a intervenção docente, quando flexível e intencional, promove um ambiente de aprendizagem inclusivo, participativo e respeitoso em relação às diferentes trajetórias dos/as alunos/as no processo de alfabetização (Professora Maria Beatriz, 2025).

²² Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade e privacidade das professoras.

O trabalho docente também se fortalece no âmbito coletivo, por meio da troca com colegas, do diálogo com a equipe pedagógica e do apoio de especialistas, de modo a potencializar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes.

O foco da intervenção pedagógica está no ciclo contínuo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino, a partir do reconhecimento das particularidades e demandas dos/as alunos/as. Cada criança apresenta ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades próprias, e a intervenção deve respeitar essas diferenças, oferecendo estratégias diferenciadas, como a organização de grupos de acordo com os tipos de dificuldade, atividades adaptadas, leitura guiada ou compartilhada, reescrita de textos, jogos de linguagem, dramatizações, além de devolutivas frequentes e registros que possibilitem acompanhar os avanços individuais e coletivos.

Ao partir da realidade concreta dos/as estudantes, a intervenção pedagógica aproxima-se da concepção freiriana de aprendizagem, na qual o conhecimento torna-se efetivo quando dialoga com a realidade e as experiências de cada um/a. Nessa perspectiva, o trabalho em grupos colaborativos amplia as oportunidades de diálogo, permitindo que as crianças aprendam umas com as outras, construindo sentidos de forma compartilhada.

Como destaca Magda Soares (2020), alfabetizar é construir sentido, e não apenas decodificar símbolos, de modo a assegurar que a leitura e a escrita façam parte na vida de cada criança. Em práticas colaborativas, esse sentido é potencializado, uma vez que os/as estudantes engajam-se em situações reais de uso da língua, vivenciando a leitura e a escrita em interação entre pares. Essa compreensão dialoga com a teoria de Vygotsky (1998), especialmente com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Chaiklin (2011), a ZDP pode ser entendida como o espaço entre aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha e aquilo que pode alcançar com a mediação de um/a adulto/a ou a colaboração de colegas mais experientes.

Nesse sentido, a organização de grupos heterogêneos de aprendizagem cria condições para que os/as estudantes desenvolvam aprendizagens, mobilizando o apoio dos pares e a mediação docente. Assim, a intervenção pedagógica, para além da correção de erros, configura-se como um processo planejado, reflexivo e contínuo, que valoriza a autoria e colaboração das crianças, fortalece o trabalho coletivo e promove a construção de conhecimentos essenciais em leitura e escrita.

Em relação às experiências de professores/as, registro no quadro a seguir fragmentos dessas experiências.

RELATO DE INTERVENÇÃO ALÉM DA CORREÇÃO

Durante uma aula de reforço, a professora Maria Beatriz realizou uma intervenção planejada com foco no desenvolvimento da leitura e da escrita. Diferentemente de uma prática centrada apenas na correção de erros, ela reorganizou a sala de forma a favorecer a interação entre os/as alunos/as e utilizou materiais lúdicos, como jogos de letras e dominós matemáticos. As atividades propostas incentivaram a participação ativa da turma, criando um ambiente dinâmico e colaborativo. Durante o trabalho em grupo, destacou-se a participação de um estudante que, habitualmente, não lia em voz alta. Nesse dia, porém, ele engajou-se na leitura coletiva, fato que foi prontamente registrado pela professora como uma conquista em seu processo de aprendizagem. Ao longo das atividades, a professora também ofereceu devolutivas pontuais e construtivas, sempre em tom encorajador, como quando elogiou a escrita de um aluno e, em seguida, sugeriu ajustes sutis: “Você escreveu muito bem! Vamos tentar colocar um ponto no final?”.

Essa experiência evidencia como a intervenção pedagógica pode constituir-se em um processo contínuo e reflexivo. Ao planejar cuidadosamente as estratégias, a professora promoveu o protagonismo dos/as alunos/as, valorizando não apenas a superação dos erros, mas os avanços individuais, mesmo quando pequenos. A utilização de materiais lúdicos e a atenção às conquistas pessoais demonstram a intencionalidade de uma prática que fortalece a autoconfiança e a autonomia dos/as estudantes. Além disso, a forma como conduziu as devolutivas evidencia uma concepção de ensino que compreende a avaliação como parte do processo de aprendizagem, e não apenas como resultado. Dessa maneira, a atuação da professora Maria Beatriz mostra que intervir vai além de corrigir: trata-se de acompanhar, incentivar e replanejar, reconhecendo cada aluno/a em sua singularidade.

A intervenção pedagógica na alfabetização, em sua essência, é um processo contínuo e colaborativo. Diferente de uma simples correção, ela articula intencionalmente o diagnóstico, o planejamento e a avaliação em parceria com as crianças, educadores/as e famílias. Essa prática, ao se tornar um caminho para a construção coletiva do conhecimento, promove aprendizagens importantes e valoriza a diversidade dos sujeitos envolvidos.

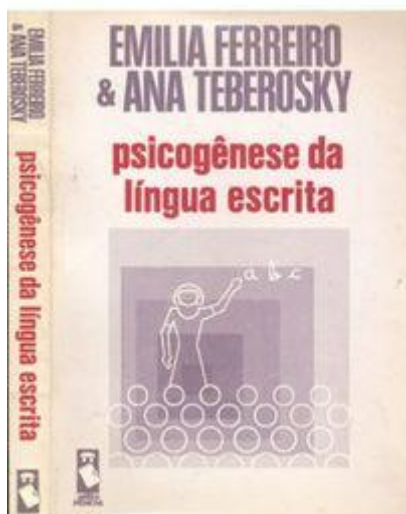
2 Entre rabiscos e descobertas: a contribuição da psicogênese da língua escrita para a intervenção pedagógica

“Ler não é decifrar; escrever não é copiar”
(Ferreiro; Teberosky, 1984, p. 283).

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) (Figura 6) marcaram uma ruptura paradigmática no campo da alfabetização ao evidenciarem que a aprendizagem da escrita não pode ser concebida como mera assimilação de códigos. A psicogênese da língua escrita demonstra que a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, construindo conhecimento a partir de sua interação com o mundo letrado.

Nesse sentido, a aprendizagem não é resultado da memorização mecânica, mas de um processo ativo, em que a criança organiza, testa e reformula suas concepções acerca da língua escrita.

Figura 6 – Capa do livro *Psicogênese da língua escrita*.



Fonte: Ferreiro e Teberosky (1984).

Ao identificar que os/as estudantes percorrem diferentes níveis de conceitualização da escrita, do pré-silábico ao alfabético, Ferreiro e Teberosky (1984) oferecem subsídios valiosos para o trabalho pedagógico. Cada etapa é marcada por hipóteses que revelam a lógica própria da criança em seu esforço de compreender como a escrita representa a linguagem. Essa perspectiva desloca o foco da simples transmissão de conteúdo para uma abordagem

investigativa, em que o/a professor/a precisa interpretar as hipóteses do/a aluno/a, a fim de planejar intervenções adequadas.

Ferreiro (2011) reforça que compreender a alfabetização, como um processo psicogenético, exige que o/a professor/a assuma uma postura investigativa e mediadora. A análise das produções escritas das crianças torna-se, portanto, um instrumento essencial para o planejamento pedagógico, pois permite ao/à educador/a identificar em qual nível de desenvolvimento conceitual cada estudante encontra-se. A intervenção pedagógica, nessa perspectiva, não se resume a corrigir erros, mas em propor situações de aprendizagem que desafiem o/a aluno/a a avançar em suas hipóteses, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

O diagnóstico contínuo ganha destaque nesse contexto, visto que possibilita ao/à professor/a mapear os avanços e dificuldades de forma individualizada. Ao reconhecer que as hipóteses sobre a escrita diferem entre os/as alunos/as, torna-se possível organizar práticas diferenciadas, como agrupamentos produtivos, atividades de leitura compartilhada e propostas de escrita com diferentes finalidades sociais. Essas estratégias não apenas respeitam os níveis de desenvolvimento, como favorecem a interação entre pares, o que amplia a reflexão coletiva sobre o sistema de escrita.

Do ponto de vista metodológico, a psicogênese orienta a elaboração de propostas que mobilizem a criança a refletir sobre a escrita em situações significativas. Atividades como a produção de listas, bilhetes, convites e pequenos relatos podem ser organizadas de modo a exigir que os/as estudantes façam uso de suas hipóteses e avancem em direção a uma compreensão mais refinada do sistema alfabético. Ao contrário de exercícios repetitivos de cópia ou soletração, essas práticas colocam a escrita em circulação como prática social, conferindo-lhe sentido e funcionalidade no cotidiano escolar.

Outra contribuição importante é a valorização da diversidade de ritmos e trajetórias de aprendizagem. Ferreiro e Teberosky (1984) demonstram que os erros cometidos pelos/as alunos/as não devem ser interpretados como falhas, mas como indícios de um processo de elaboração cognitiva. Essa transformação na perspectiva é fundamental para a intervenção pedagógica, pois orienta o/a professor/a a transformar os equívocos em oportunidades de ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e menos punitivo.

A atuação docente, nessa perspectiva, demanda flexibilidade e intencionalidade. O/a professor/a deve propor desafios que estejam na ZDP de cada aluno/a, equilibrando atividades individuais e coletivas, formais e lúdicas. Jogos de linguagem, rodas de leitura e reescrita colaborativa são exemplos de práticas que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita e

estimulam a autonomia dos/as estudantes. Dessa forma, a intervenção pedagógica articula-se com os princípios da psicogênese ao possibilitar que cada criança avance em seu percurso de alfabetização.

NARRATIVA: FLEXIBILIDADE E INTENCIONALIDADE NA AULA

Durante a observação realizada, foi possível acompanhar uma aula conduzida pela professora Analuz, que integrou os componentes de História e Língua Portuguesa em uma mesma proposta pedagógica. A atividade iniciou-se com o trabalho em História, no qual os/as alunos/as trouxeram fotografias de família que serviram como ponto de partida para a elaboração coletiva de uma linha do tempo, construída em sala com a participação de todos/as. Em seguida, no momento dedicado à Língua Portuguesa, a docente organizou a leitura compartilhada de um conto, realizada com toda a turma. Após a leitura, os/as estudantes foram convidados/as a reescrever o final da narrativa, atividade que culminou em um processo de revisão colaborativa. Durante todo o percurso, a professora acompanhou as produções, ofereceu apoio individualizado aos/as alunos/as que apresentaram dificuldades e incentivou a contação oral da história, garantindo a participação dos diferentes grupos da turma.

Essa prática revela a intencionalidade e a flexibilidade da docente no planejamento e na condução de suas aulas. Ao propor atividades que partiram do conhecimento prévio dos/as alunos/as e, ao mesmo tempo, demandaram novos desafios, a professora articulou diferentes dimensões do ensino em consonância com os princípios da psicogênese da língua escrita. A combinação de propostas lúdicas, como a reescrita criativa e o reconto oral, com estratégias formais, como a revisão colaborativa, contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo. Nesse processo, destacaram-se tanto a valorização da autonomia dos/as estudantes quanto o respeito aos diferentes ritmos de alfabetização, elementos fundamentais para uma prática pedagógica reflexiva e significativa.

Portanto, a psicogênese da língua escrita constitui referência fundamental para a compreensão e a prática da intervenção pedagógica no 3º ano do ensino fundamental. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e valorizar suas hipóteses sobre a escrita, Ferreiro e Teberosky (1984) e Ferreiro (2011) oferecem aos/as professores/as uma base teórica consistente para planejar ações que vão além da correção mecânica. A intervenção pedagógica, iluminada por essas contribuições, fortalece o

protagonismo discente, promove aprendizagens enriquecedoras e contribui para a formação de leitores/as e escritores/as críticos/as e autônomos/as.

3 Da fala ao papel: a ponte entre oralidade e escrita

“Embora a linguagem seja oral, na sua essência, muitas vezes, aparece transportada para a escrita”
(Cagliari, 2001, p. 55).

A compreensão do processo de alfabetização exige reconhecer a profunda relação entre oralidade e escrita. Para Cagliari (1999), a língua falada constitui a base sobre a qual a criança constrói suas hipóteses acerca da língua escrita, sendo um equívoco tratá-las como sistemas completamente independentes. A oralidade, por estar presente no cotidiano desde os primeiros anos de vida, funciona como um suporte cognitivo e linguístico que auxilia a criança a estabelecer conexões e atribuir sentido às práticas de leitura e escrita.

O domínio da oralidade, contudo, não se transfere automaticamente para a escrita. Enquanto a fala organiza-se pela espontaneidade da interação, a escrita demanda uma consciência mais elaborada da língua, o que requer do/a professor/a intervenções que favoreçam o desenvolvimento da metalinguagem.

De acordo com Cagliari (2001), a metalinguagem é a capacidade de refletir sobre a própria língua, compreender sua estrutura e utilizá-la de modo consciente. Essa competência constitui um elemento essencial para que a criança avance na alfabetização. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve estimular a análise e a reflexão sobre a língua oral e escrita. Atividades que envolvam a segmentação de palavras, a percepção das unidades sonoras, a observação das regularidades ortográficas e a comparação entre formas orais e escritas contribuem para a construção da consciência linguística.

Cagliari (1999) destaca que o desenvolvimento dessa consciência não ocorre de forma espontânea, mas depende de situações planejadas que provoquem a criança a pensar sobre a língua e suas formas de funcionamento. Ao propor a superação dos métodos tradicionais baseados na repetição de sílabas artificiais, como o clássico “ba-bé-bi-bo-bu”, Cagliari (1999) defende que a alfabetização precisa estar vinculada a práticas relevantes de leitura e escrita. O contato com textos reais, histórias, bilhetes, poesias ou canções, cria condições para que a oralidade dialogue com a escrita de maneira funcional e contextualizada. Nesse processo, a metalinguagem desenvolve-se não como exercício mecânico, mas como resultado da interação com usos sociais da língua.

A valorização da oralidade no espaço escolar possibilita que a criança utilize sua experiência linguística prévia como ponto de partida para a aprendizagem da escrita.

Discussões, dramatizações, contação de histórias e rodas de conversa são estratégias que permitem à criança organizar o pensamento, explorar a linguagem em diferentes registros e, simultaneamente, construir pontes entre fala e escrita. Para Cagliari (2001), ao promover esses momentos, o/a professor/a estimula a consciência da língua como objeto de reflexão, essencial para o domínio do sistema alfabético.

Outro aspecto importante é a compreensão dos erros como parte constitutiva do processo de alfabetização. Assim como Ferreiro (2011), Cagliari (1999) ressalta que as produções orais e escritas das crianças devem ser vistas como manifestações de hipóteses em construção. A intervenção pedagógica, nesse contexto, deve assumir caráter investigativo, interpretando os registros dos/as alunos/as e propondo situações que ampliem sua consciência linguística. Essa perspectiva evita práticas corretivas descontextualizadas e valoriza o percurso individual de cada estudante.

Para favorecer o desenvolvimento da metalinguagem, o/a professor/a pode propor atividades que articulem oralidade e escrita, como jogos de rimas, aliteraões, produção de parlendas, reescrita coletiva e análise de textos em diferentes gêneros. Essas práticas não apenas contribuem para a alfabetização, mas fortalecem a capacidade de reflexão crítica sobre a língua. O papel docente, portanto, é o de criar um ambiente de investigação linguística em que a criança possa experimentar, comparar, questionar e sistematizar o conhecimento sobre a linguagem. Resumindo, a contribuição de Cagliari (1999; 2001) para a alfabetização destaca-se por reafirmar a centralidade da oralidade como ponto de partida para a escrita e por enfatizar o desenvolvimento da metalinguagem como condição necessária ao avanço no processo de aprendizagem.

A intervenção pedagógica, fundamentada nessas reflexões, deve transcender práticas mecânicas e ancorar-se em situações que promovam a consciência linguística. Dessa forma, oralidade, escrita e reflexão sobre a língua articulam-se, garantindo ao/à estudante não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas a capacidade de utilizá-las de forma crítica e funcional no contexto social.

4 Alfabetizar letrando: quando a leitura ganha sentido

“Toda criança pode aprender a ler e a escrever”

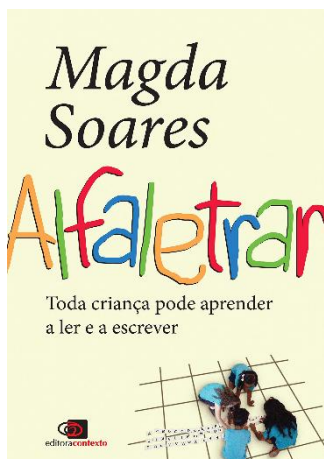
(Soares, 2020, p. 13).

A discussão em torno da alfabetização e do letramento tem se intensificado nas últimas décadas, ao evidenciar que aprender a ler e escrever ultrapassa a simples decodificação do sistema alfabético. Segundo Soares (2016), alfabetizar implica dominar as correspondências entre fonemas e grafemas, enquanto letrar significa participar das práticas sociais de leitura e escrita, atribuindo-lhes sentido. Sob essa ótica, a intervenção pedagógica não deve limitar-se ao aspecto técnico, mas precisa abranger o uso real e significativo da língua escrita.

O conceito de letramento, conforme sistematizado por Soares e Batista (2005), rompe com a visão reducionista da alfabetização como mera aquisição de habilidades instrumentais. Trata-se de compreender a leitura e a escrita como práticas culturais e sociais que possibilitam a participação ativa dos sujeitos em diferentes esferas da vida. Nesse sentido, a intervenção pedagógica precisa criar situações em que os/as alunos/as utilizem a língua escrita para interagir, comunicar-se e resolver problemas concretos, aproximando o espaço escolar das práticas sociais mais amplas.

Na obra *Alfaletrar*, Soares (2020) reforça que toda criança pode aprender a ler e a escrever quando inserida em um ambiente que articule alfabetização e letramento. A autora defende que não se trata de escolher entre um ou outro, mas de integrar os dois processos em uma abordagem simultânea. Essa perspectiva orienta o/a professor/a a planejar intervenções que contemplem tanto a aprendizagem do sistema alfabético quanto o desenvolvimento da capacidade de usar a leitura e a escrita em situações significativas.

Figura 7 – Capa do livro *Alfaletrar*



Fonte: Soares (2020).

A intervenção pedagógica, portanto, deve privilegiar atividades que coloquem o/a aluno/a em contato com textos autênticos, pertencentes a diferentes gêneros e suportes. Bilhetes, cartas, receitas, notícias, histórias e poemas podem ser explorados como instrumentos que conferem sentido à aprendizagem. Ao lidar com esses textos, os/as estudantes percebem a funcionalidade da leitura e da escrita, compreendem sua importância social e desenvolvem maior engajamento no processo de alfabetização.

De acordo com Soares (2016), o/a professor/a assume papel central nesse processo ao articular situações didáticas que promovam o diálogo entre teoria e prática. O planejamento deve contemplar propostas que partam das experiências dos/as alunos/as, respeitem suas realidades culturais e valorizem sua participação como sujeitos ativos. Assim, a intervenção pedagógica não apenas favorece a aprendizagem do código escrito, mas fortalece a formação de leitores/as e escritores/as críticos/as, capazes de interagir de forma autônoma com a cultura escrita.

Outro aspecto enfatizado por Soares e Batista (2005) é a importância da mediação pedagógica na construção de práticas de letramento. A mediação se expressa tanto na escolha intencional dos materiais quanto na condução das atividades em sala de aula. Cabe ao/a professor/a orientar a leitura compartilhada, estimular a produção de textos coletivos, incentivar a circulação de diferentes portadores de texto e propor reflexões metalinguísticas que aprofundem a consciência linguística. Essas ações conferem intencionalidade à prática pedagógica e asseguram avanços consistentes no processo de alfabetização e letramento.

A valorização do letramento como prática social também implica reconhecer a escola como espaço privilegiado de democratização da cultura escrita. Ao possibilitar que todas as

crianças tenham acesso a diferentes formas de linguagem, o/a professor/a amplia suas oportunidades de inserção social. Soares (2020) defende que o direito de aprender a ler e escrever está intrinsecamente associado ao direito de participar da cultura letrada, o que exige da escola um compromisso ético e político com a equidade e a inclusão.

Em síntese, as contribuições de Soares (2016; 2020) e de Soares e Batista (2005) indicam que a intervenção pedagógica eficaz no 3º ano do ensino fundamental deve articular alfabetização e letramento, assegurando que a leitura e a escrita não sejam apenas habilidades técnicas, mas práticas sociais significativas. Ao aproximar o cotidiano escolar do mundo letrado, o/a professor/a fortalece o protagonismo dos/as estudantes, promove aprendizagens contextualizadas e contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e plenamente inseridos na cultura escrita.

5 A força do diálogo na sala de aula

“O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 1996, p. 43).

A proposta freiriana de educação tem, no diálogo, o seu eixo central, concebendo-o não como mera técnica de comunicação, mas como uma atitude ética e política. Para Paulo Freire (1996), o diálogo é condição necessária para a construção do conhecimento, pois rompe com a lógica da transmissão unilateral e estabelece uma relação horizontal entre professor/a e estudante. Ao trazer essa concepção para a intervenção pedagógica, compreende-se que ensinar exige escuta, abertura e reconhecimento do outro como sujeito ativo do processo educativo. A elaboração, desenvolvimento, avaliação e replanejamento das atividades do referido projeto pressupõe a participação com poder de decisão da comunidade escolar, estudantes, profissionais da educação e famílias dos/as estudantes.

A dialogicidade pressupõe uma prática pedagógica em que o/a professor/a aprende com o/a aluno/a ao mesmo tempo em que ensina, criando um movimento de trocas permanentes. O/a educador/a não é detentor/a exclusivo do saber, mas mediador/a que valoriza o conhecimento prévio dos/as estudantes e o utiliza como ponto de partida para novas aprendizagens. Essa postura desloca o foco da aula do simples cumprimento de conteúdo para a construção compartilhada de sentidos, tornando a intervenção pedagógica mais significativa e inclusiva.

Nesse contexto, a palavra do/a aluno/a adquire legitimidade. Ao expressar suas ideias, questionamentos e percepções, a criança revela sua leitura de mundo, que deve ser acolhida pelo/a professor/a como parte constitutiva do processo de aprendizagem. A intervenção pedagógica fundamentada no diálogo possibilita, assim, que os/as estudantes se reconheçam como sujeitos de saber, fortalecendo a autoestima e o protagonismo no espaço escolar.

A dialogicidade também se configura como prática de respeito às diferenças. Cada aluno/a chega à escola com histórias, experiências e linguagens distintas, que enriquecem a sala de aula e desafiam o/a professor/a a adotar estratégias diversificadas. Para Freire (1996), a escuta sensível às vozes dos/as estudantes é fundamental para que a educação não se torne opressora, mas libertadora. Dessa forma, a intervenção pedagógica pautada pelo diálogo amplia a compreensão das necessidades específicas dos/as estudantes e favorece a construção coletiva do conhecimento.

Do ponto de vista metodológico, o diálogo se concretiza em situações que incentivam a participação ativa. Rodas de conversa, debates, projetos coletivos e momentos de reflexão sobre a própria aprendizagem são exemplos de práticas que materializam a dialogicidade. Essas atividades permitem que o/a professor/a identifique as concepções dos/as alunos/as, proponha desafios adequados e estimule a reflexão crítica, transformando o processo de intervenção em um exercício contínuo de investigação conjunta.

A força do diálogo também reside em sua dimensão formativa. Ao vivenciar relações pedagógicas horizontais, os/as estudantes aprendem valores como respeito, solidariedade e cooperação. A intervenção pedagógica dialogada, portanto, não apenas promove avanços em leitura e escrita, como contribui para a formação ética e cidadã, preparando as crianças para atuar criticamente em diferentes espaços sociais.

Além disso, o diálogo rompe com práticas de ensino autoritárias e mecânicas que reduzem o papel do/a aluno/a à passividade. Freire (1996) ressalta que somente em uma prática dialógica é possível construir uma consciência crítica, capaz de problematizar a realidade e transformá-la. A intervenção pedagógica, quando ancorada nesse princípio, transcende a dimensão técnica da alfabetização e se torna um caminho para a emancipação intelectual e social dos/as estudantes.

Nesse mesmo sentido, a força do diálogo também se expressou no processo de desenvolvimento desta pesquisa, especialmente na relação estabelecida entre mim e as professoras participantes. A partir de uma perspectiva freiriana, essas relações foram construídas com base na escuta, na confiança e na horizontalidade, permitindo que o diálogo se tornasse um eixo estruturante do trabalho. As professoras, ao aceitarem participar da pesquisa, abriram espaço para conversas sobre suas práticas, compartilharam inquietações e permitiram a observação de suas aulas, gesto que evidencia compromisso com a construção coletiva do conhecimento. Essa abertura possibilitou trocas importantes, nas quais pesquisadora e docentes aprenderam juntas, reafirmando que a investigação se fortalece quando se apoia em relações dialógicas e cooperativas.

Assim, a dialogicidade defendida por Paulo Freire (1996) oferece ao/a professor/a fundamentos para uma intervenção pedagógica humanizadora, crítica e participativa. O diálogo não é um recurso acessório, mas o cerne da prática educativa, pois possibilita que o conhecimento seja construído em um processo coletivo de trocas, respeito e reconhecimento das experiências dos/as alunos/as. Dessa forma, a intervenção pedagógica baseada no diálogo fortalece a aprendizagem da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, reafirma a educação como prática de liberdade.

6 Do conceito à prática: teoria e ação no cotidiano escolar

“A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1994, p. 21).

A partir das contribuições de teóricos como Ferreiro e Teberosky (1984), Cagliari (1999), Soares (2005; 2020) e Freire (1996), entendo que a leitura e a escrita vão muito além da simples decodificação. Elas são práticas que envolvem sentido, diálogo e a participação ativa dos/as estudantes. Com base nessas teorias, esta seção serve como uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica, de modo a oferecer uma possibilidade metodológica para que professores/as possam construir projetos de intervenção que se conectem diretamente com a realidade de suas turmas.

Para tanto, propõe-se um roteiro que pode auxiliar o/a professor/a a elaborar projetos de intervenção pedagógica com a comunidade escolar.

6.1 Metodologia de construção de um projeto de intervenção pedagógica com a comunidade escolar

A metodologia proposta para a construção de um projeto de intervenção pedagógica com a comunidade escolar parte de uma concepção crítica e participativa de educação, entendendo o processo de alfabetização e letramento como prática social e histórica. Nessa perspectiva, fundamenta-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984), que demonstram a importância de considerar as hipóteses das crianças sobre a escrita; em Cagliari (1999), que destaca a necessidade de práticas diversificadas e respeitosas às singularidades dos/as estudantes; em Soares (2005, 2020), ao compreender a alfabetização como fenômeno social, que exige intencionalidade pedagógica e articulação com o cotidiano; e em Freire (1996), ao valorizar o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade entre educadores/as, estudantes e famílias.

Assim, o projeto organiza-se de forma circular e contínua, contemplando rodas de conversa, diagnóstico, planejamento, implementação, avaliação e replanejamento, sempre com a participação da comunidade escolar como eixo estruturante.

Participantes: Profissionais da educação, famílias dos/as estudantes e estudantes.

ETAPA 1 – Mobilização e sensibilização da comunidade escolar para a participação no Projeto de Intervenção Pedagógica e realização do diagnóstico preliminar sobre leitura e escrita

OBJETIVOS:

-  Sensibilizar a comunidade escolar em relação à importância da participação no Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP).
-  Realizar diagnóstico preliminar com a comunidade escolar sobre dificuldades, potencialidades e compreensões sobre os processos de leitura e escrita dos/as estudantes e seus resultados.

ESTRATÉGIAS:

-  Café com Prosa: encontro de sensibilização com profissionais da educação, estudantes e famílias, seguido da elaboração de uma carta de compromisso coletiva.
-  Roda de conversa com estudantes para escuta ativa sobre suas experiências, dificuldades e potencialidades no campo da leitura e escrita.
-  Sistematização dos registros e elaboração de um diagnóstico preliminar que oriente as etapas seguintes.

ETAPA 2 - Definição do foco da intervenção

OBJETIVOS:

-  Selecionar a habilidade prioritária (ex.: compreensão leitora, produção de texto, ortografia, fluência), em consonância com as necessidades diagnosticadas na etapa 1.
-  Relacionar a habilidade escolhida com os conteúdos e objetivos previstos no currículo, de modo a garantir intencionalidade pedagógica e continuidade no processo formativo.
-  Planejar coletivamente as ações, cronograma e recursos necessários.

ESTRATÉGIAS:

- ✚ Planejamento conjunto entre professores/as, estudantes e famílias.
- ✚ Definição da duração e cronograma da intervenção (curta, média ou longa) e organizar o cronograma de atividades, de forma a possibilitar acompanhamento sistemático.
- ✚ Escolha de metodologias diversificadas: produção coletiva de textos, leitura compartilhada, jogos de linguagem, uso de recursos digitais e atividades com gêneros textuais.

ETAPA 3 – Implementação, acompanhamento e avaliação processual

OBJETIVOS:

- ✚ Desenvolver as atividades planejadas, assegurando protagonismo estudantil e vínculo com a realidade cotidiana.
- ✚ Realizar acompanhamento contínuo, identificando avanços, dificuldades e necessidades de ajustes.
- ✚ Promover devolutivas pedagógicas que fortaleçam a autoestima e o engajamento dos/as estudantes.

ESTRATÉGIAS:

- ✚ Implementação das práticas em arranjos variados (individuais, em duplas, grupos e coletivos).
- ✚ Uso de recursos diversificados (livros, cadernos de produção, jogos, recursos digitais).
- ✚ Avaliação diagnóstica contínua por meio de portfólios, relatórios descritivos e registros de observação.
- ✚ Devolutivas coletivas, individuais e em pequenos grupos, com participação da família.
- ✚ Criar “malas viajantes” ou pastas temáticas com livros e pequenos desafios para que a criança pratique a leitura e a escrita em casa com familiares.
- ✚ Promover um “Dia de Fazer Junto” na escola, convidando os pais para participarem de oficinas de leitura e produção de textos em parceria com seus/suas filhos/as.

ETAPA 4 – Reflexão coletiva, sistematização e socialização dos resultados

OBJETIVOS:

- ✚ Refletir coletivamente sobre avanços e dificuldades do projeto.
- ✚ Sistematizar registros e aprendizagens, consolidando práticas exitosas.
- ✚ Socializar os resultados com toda a comunidade escolar.

ESTRATÉGIAS:

- ✚ Rodas de conversa com estudantes sobre suas aprendizagens, promovendo metacognição e protagonismo.
- ✚ Encontros entre professores/as, equipe pedagógica e famílias para análise crítica dos resultados.
- ✚ Organização de relatórios, portfólios e sínteses relacionando objetivos e resultados.
- ✚ Socialização em feiras pedagógicas, exposições de textos, rodas de leitura e assembleias escolares.

ETAPA 5 – Consolidação e novos ciclos

OBJETIVOS:

- ✚ Garantir a continuidade da intervenção como prática permanente, integrada ao PPP.
- ✚ Alimentar o planejamento escolar com os aprendizados do ciclo anterior.
- ✚ Estimular a cultura de acompanhamento processual, reflexão e replanejamento.

ESTRATÉGIAS:

- ✚ Síntese coletiva dos resultados alcançados, destacando conquistas e desafios persistentes.
- ✚ Planejamento de novos ciclos, a partir da avaliação diagnóstica contínua.
- ✚ Integração das práticas e registros produzidos ao currículo e ao cotidiano escolar.

Formação Continuada – Eixo Transversal

A formação docente perpassa todas as etapas da metodologia, não se configurando como momento isolado. Propõe-se:

- ✚ Encontros de estudo e reflexão crítica sobre alfabetização e intervenção pedagógica.
- ✚ Socialização de experiências e práticas entre pares.
- ✚ Acompanhamento pedagógico contínuo, com devolutivas e apoio da equipe gestora.

A consolidação de um projeto de intervenção pedagógica demanda a compreensão de que o ato de ensinar é sempre inacabado, como lembra Paulo Freire (1994; 1996). Para ele, a prática educativa não se encerra em um ponto fixo, mas renova-se constantemente no diálogo com os sujeitos e com a realidade. Nessa mesma direção, Soares (2005; 2020) reforça a importância de considerar o letramento como processo social em constante movimento, que exige do/a professor/a ajustes permanentes. Ferreiro e Teberosky (1984) destacam que o desenvolvimento da escrita pelas crianças é dinâmico, perpassado por hipóteses e reconstruções, o que exige intervenções contínuas. Já Cagliari (1999) ressalta que o ensino da língua escrita deve ser pensado como prática crítica, revisitada a cada etapa, de acordo com as necessidades concretas da turma.

Dessa forma, a consolidação do projeto não significa um ponto final, mas a abertura para novos ciclos de aprendizagem. Ao observar, intervir, avaliar e replanejar, o/a professor/a reafirma seu papel de mediador/a comprometido com a transformação, cultivando uma prática pedagógica viva, crítica e contextualizada, capaz de acompanhar o movimento da escola e da vida dos/as estudantes.

O percurso metodológico apresentado neste capítulo buscou evidenciar que a construção de um projeto de intervenção pedagógica com a comunidade não se limita à aplicação de atividades pontuais, mas constitui um processo articulado, dinâmico e participativo. A partir das contribuições de Ferreiro (2011), Cagliari (1999), Soares (2005; 2020) e Freire (1994; 1996), compreende-se que a leitura e a escrita devem ser concebidas como práticas sociais, dialógicas e cheias de sentido, que exigem do/a professor/a um olhar atento às necessidades dos/as estudantes e às condições do contexto escolar.

As cinco etapas propostas, que se iniciam com a sensibilização da comunidade escolar e o diagnóstico preliminar, passam pela definição do foco da intervenção, planejamento, execução, acompanhamento, avaliação e devolutivas, até a sistematização e consolidação, configuram um ciclo que não se encerra. Pelo contrário, reafirmam a necessidade de uma prática pedagógica contínua, sustentada pelo movimento permanente de observar, intervir, avaliar e replanejar.

A proposta valoriza a participação da comunidade escolar, o protagonismo dos/as estudantes e a corresponsabilidade das famílias, reconhecendo que o processo de intervenção só se fortalece quando há diálogo e engajamento coletivo. Ao mesmo tempo, destaca-se a importância da sistematização de registros, da reflexão crítica sobre as práticas e da incorporação dos resultados ao cotidiano da escola, de modo que a intervenção pedagógica se torne parte orgânica do projeto político pedagógico.

Assim, este capítulo reafirma que intervir pedagogicamente significa assumir uma postura ética e política diante do direito de aprender. Significa reconhecer a complexidade do processo de alfabetização, em que avanços e desafios coexistem, demandando do/a professor/a não apenas criatividade metodológica, mas sensibilidade, persistência e compromisso com uma educação que humaniza, emancipa e transforma.

Para isso, este caderno temático propõe reflexões sobre projeto de intervenção pedagógica, com a comunidade escolar, elaborado a partir dessa dinâmica metodológica, com o objetivo de exemplificar como cada fase pode se traduzir em ações articuladas.

7 Intervir, avaliar e recomeçar: um ciclo que não se encerra

“A avaliação é também um instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino”
(Mantoan, 2003, p. 39).

Pensar a intervenção pedagógica requer compreender que avaliar não é um ato isolado, mas parte de um processo contínuo e dinâmico. A avaliação diagnóstica, nesse sentido, constitui-se como ponto de partida e, ao mesmo tempo, como parte do caminho, pois revela as necessidades específicas dos/as estudantes e orienta o trabalho docente. Conforme destaca Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos/as educandos/as, o que implica olhar para as experiências e dificuldades que eles/as carregam como elementos centrais para a prática educativa. Assim, cada diagnóstico inicial é também um convite ao diálogo com as trajetórias individuais e coletivas.

Ao reconhecer a avaliação como diagnóstico, e não como julgamento, o/a professor/a amplia suas possibilidades de intervenção. Soares (2005) lembra que alfabetizar não é apenas ensinar a decodificação da escrita, mas promover um processo que integre leitura, produção e reflexão sobre a linguagem. Nesse horizonte, a avaliação ganha um caráter formativo ao identificar avanços e dificuldades, o que possibilita a elaboração de práticas que dialoguem com a realidade concreta dos/as alunos/as, evitando rótulos e abrindo espaço para a construção de percursos diferenciados de aprendizagem.

Esse movimento de constante análise e replanejamento é fundamental para que a intervenção seja significativa. A prática docente, nesse sentido, organiza-se em um ciclo permanente: observar, intervir, avaliar e recomeçar. Esse ciclo não se encerra, mas se renova a cada encontro pedagógico, reafirmando o caráter processual da aprendizagem. Para Freire (1994), educar é um ato de diálogo e de escuta, que demanda abertura para recomeçar quantas vezes for necessário, sem reduzir o/a estudante a suas dificuldades, mas reconhecendo-o/a em sua incompletude e potencialidade.

Ferreiro e Teberosky (1984) contribuem para esse entendimento ao demonstrar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita em seu percurso de aprendizagem. Dessa forma, a intervenção pedagógica precisa considerar essas hipóteses como parte do processo, e não como erros a serem simplesmente eliminados. O diagnóstico, portanto, deve permitir ao professor/a identificar em qual nível cada estudante se encontra, favorecendo a elaboração de propostas que

dialoguem com esse estágio de compreensão. Assim, a avaliação se converte em ferramenta de valorização do percurso e de ampliação das possibilidades de avanço.

Nessa mesma direção, Cagliari (1999) ressalta que a alfabetização é um processo que exige intencionalidade e sensibilidade, no qual o/a professor/a deve assumir o papel de mediador/a, ajustando estratégias conforme as necessidades que emergem no cotidiano da sala de aula. Avaliar, nesse contexto, não se restringe a medir resultados, mas envolve acompanhar processos, observar interações, registrar conquistas e refletir sobre os caminhos já percorridos. Intervir, portanto, não é improvisar, mas agir sustentado por informações concretas sobre a aprendizagem.

A perspectiva inclusiva, destacada por Mantoan (2003), também ilumina essa discussão ao mostrar que avaliar é reconhecer as diferenças como ponto de partida para a ação pedagógica. A avaliação diagnóstica, quando realizada de modo sensível, permite identificar barreiras que dificultam a aprendizagem e, ao mesmo tempo, apontar recursos e estratégias que podem ser mobilizados para superá-las. Dessa forma, a intervenção não se restringe a um grupo, mas se volta para o conjunto da turma, valorizando a diversidade e garantindo o direito de todos/as aprenderem.

Portanto, intervir significa agir de forma intencional, sustentada em evidências do percurso de aprendizagem. Avaliar é compreender o estágio em que o/a estudante se encontra, respeitando suas conquistas e desafios. Recomeçar, por sua vez, é reconhecer que a educação é sempre movimento, nunca ponto final. Esse ciclo contínuo traduz o compromisso ético e político do/a professor/a, que não desiste do direito de cada criança aprender a ler e escrever. Como lembra Freire (1996), ensinar é um ato de esperança, e a avaliação, quando integrada à intervenção, torna-se caminho para renovar diariamente esse compromisso.

Assim, o ciclo de observar, intervir, avaliar e replanejar constitui-se como um eixo estruturante da prática pedagógica e como expressão concreta de uma concepção de ensino comprometida com a transformação social. Ele evidencia que não há práticas acabadas, mas processos em constante construção, que demandam do/a professor/a criatividade, reflexão e abertura ao diálogo. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica deixa de ser um momento estanque para tornar-se uma prática permanente, capaz de sustentar intervenções cada vez mais cheias de sentido e de assegurar que nenhum/a estudante seja desconsiderado/a em suas necessidades de aprendizagem.

Palavras finais aos/às professores/as

As reflexões desenvolvidas ao longo deste caderno temático buscaram situar a intervenção pedagógica como prática que integra diagnóstico, planejamento, execução, avaliação e replanejamento, em diálogo constante com a comunidade escolar. Ao compreender a alfabetização como processo social, histórico e cultural, reafirma-se que a intervenção não deve ser vista como ação isolada ou restrita à correção de erros, mas como movimento contínuo que acompanha e orienta os percursos de aprendizagem dos/as estudantes.

Nesse sentido, o trabalho docente consolida-se como prática intencional e reflexiva, sustentada pelo diálogo com as crianças, pela escuta das famílias e pela articulação com os/as demais profissionais da escola. A observação atenta, o registro sistemático e a avaliação diagnóstica constituem instrumentos que permitem ao/à professor/a compreender os avanços e desafios, orientando novas estratégias de ensino que respeitem a heterogeneidade das turmas e favoreçam a ampliação das experiências de leitura e escrita.

Ao concluir este percurso, reafirma-se que a intervenção pedagógica não se encerra em um ciclo pontual, mas se renova a cada etapa do trabalho escolar, alimentando-se da corresponsabilidade entre educadores/as, estudantes e comunidade. Cabe aos/às professores/as, como mediadores/as do processo educativo, sustentar práticas que unam teoria e experiência, garantindo que cada criança encontre oportunidades de aprender e de se apropriar da leitura e da escrita como instrumentos de participação social e de construção de conhecimento.

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2001.
- CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2025.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 6).
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 4).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1994.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão-escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAS GERAIS. **Documento orientador**: intervenção pedagógica para nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2025.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/4825-23-r-Public-08-03-23-1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Minas Gerais, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.
- SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.