

IDEAU

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE
ALFABETIZAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

**PEDAGOGICAL INTERVENTION IN LITERACY CONTEXTS: A
CONTRIBUTION FROM THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY**

**INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE
ALFABETIZACIÓN: UNA CONTRIBUCIÓN DE LA TEORÍA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Débora Cristina de Oliveira

Mestra em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté,
São Paulo, Brasil. E-mail debora.coliveira@unitau.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7876-0803>

Maria José Milharezi Abud

Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São
Paulo, São Paulo Brasil. E-mail: m.jose.abud@uol.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3917-6893>

RESUMO

O tema deste trabalho é a necessidade de haver a intervenção pedagógica em contextos de alfabetização. Esse tema surge em meio a diferentes discursos que perpassam o imaginário docente, fazendo-se necessário repensar sobre o papel da intervenção pedagógica em um cenário de urgente necessidade da reinvenção da alfabetização. Sendo assim, a principal questão posta neste artigo é sobre o papel da intervenção pedagógica e como desenvolvê-la de forma potente em contextos de alfabetização, sem perder de vista os novos sentidos dados ao ato de ler e escrever na contemporaneidade. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo apresentar a perspectiva de intervenção pedagógica baseada nos estudos de Vigotski; para o ensino da língua escrita na fase inicial de alfabetização. As bases teóricas são a concepção histórico-cultural de intervenção pedagógica em Oliveira (1995) e Monteiro (2017); a concepção de alfabetização como um processo constituído de muitas facetas, pautada em Soares (2003 - 2016). Metodologicamente, este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativo. Conclui-se que esse estudo possa subsidiar o trabalho pedagógico do professor iniciante na alfabetização, com o desenvolvimento de intervenções que possibilitarão saltos qualitativos na aprendizagem.

DOI:10.55905/reiv6n1-013

Submitted on: 8.10.2025 | Accepted on: 1.8.2026 | Published on: 1.26.2026

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica. Alfabetização. Formação de professores.

ABSTRACT

The theme of this work is the need for pedagogical intervention in literacy contexts. This theme emerges amid different discourses that permeate the teachers' imagination, making it necessary to rethink the role of pedagogical intervention in a scenario of urgent need for the reinvention of literacy. Thus, the main question posed in this article concerns the role of pedagogical intervention and how to develop it effectively in literacy contexts, without losing sight of the new meanings attributed to the act of reading and writing in contemporary times. Accordingly, this work aims to present the perspective of pedagogical intervention based on Vygotsky's studies for the teaching of written language in the initial phase of literacy. The theoretical foundations are the historical-cultural conception of pedagogical intervention as presented by Oliveira (1995) and Monteiro (2017), and the conception of literacy as a multifaceted process, grounded in Soares (2003–2016). Methodologically, this study was carried out through bibliographical and qualitative research. It is concluded that this study may support the pedagogical work of novice teachers in literacy, enabling the development of interventions that will lead to qualitative leaps in learning.

Keywords: Pedagogical Intervention. Literacy. Teacher Education.

RESUMEN

El tema de este trabajo es la necesidad de la intervención pedagógica en contextos de alfabetización. Este tema surge en medio de diferentes discursos que atraviesan el imaginario docente, lo que hace necesario repensar el papel de la intervención pedagógica en un escenario de urgente necesidad de reinventar la alfabetización. Así, la principal cuestión planteada en este artículo es el papel de la intervención pedagógica y cómo desarrollarla de manera potente en contextos de alfabetización, sin perder de vista los nuevos significados atribuidos al acto de leer y escribir en la contemporaneidad. De este modo, este trabajo tiene como objetivo presentar la perspectiva de intervención pedagógica basada en los estudios de Vigotski para la enseñanza de la lengua escrita en la fase inicial de alfabetización. Las bases teóricas son la concepción histórico-cultural de la intervención pedagógica en Oliveira (1995) y Monteiro (2017), así como la concepción de alfabetización como un proceso constituido por múltiples facetas, fundamentada en Soares (2003–2016). Metodológicamente, este estudio se llevó a cabo mediante una investigación de carácter bibliográfico y cualitativo. Se concluye que este estudio puede servir de apoyo al trabajo pedagógico del profesor principiante en alfabetización, posibilitando el desarrollo de intervenciones que propicien avances cualitativos en el aprendizaje.

Palabras clave: Intervención Pedagógica. Alfabetización. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

O campo de estudos referente à alfabetização é desafiado constantemente por transformações paradigmáticas, denotando uma trajetória histórica de busca de respostas e implementação de novos métodos para a diminuição dos altos índices de reprovação que ainda se evidenciam. Entre métodos, cartilhas, programas de formação e políticas nacionais sobre o tema, as divergências e descontinuidades são a grande marca desse processo.

Atualmente, há um número expressivo de crianças que não conseguiram concluir o seu processo de alfabetização e estão em nossas salas de aula, conforme os dados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado no ano de 2021, (Brasil, 2021). O resultado dessa avaliação aplicada de forma amostral para os estudantes matriculados no 2º ano de escolaridade mostrou que apenas 49,4% desses foram considerados alfabetizados.

Junto a esse contexto, os docentes ainda enfrentam inúmeros questionamentos ao desenvolver a sua prática pedagógica no que tange à sistematização do trabalho com a língua escrita; entre os quais estão: a “permissão” de ensinar sílabas; os tipos de atividades que poderiam ser ofertadas; o método a ser utilizado; o ponto de partida do processo de alfabetização e o papel do professor diante das escritas infantis: serão sempre espontâneas ou podem sofrer intervenção?

Soares (2004) já problematizava sobre alguns fatores que contribuíram para que tantas dúvidas perpassassem o imaginário docente e implicassem a desinvenção da alfabetização, termo utilizado para designar a perda da especificidade do ensino da língua escrita. Dentre esses fatores, pode-se citar a má apropriação dos estudos da psicogênese da língua escrita, cujas pesquisas foram realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) e estudadas em diferentes redes municipais no Brasil.

Influenciadas pelo construtivismo piagetiano, as autoras desse estudo ampliaram essa abordagem para um olhar sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, “[...] propondo que as crianças sabem muito sobre a escrita,

antes mesmo de compreender o princípio alfabético” (Pollo; Treiman; Kessler, 2015, p. 453). Esse estudo descreve “[...] um processo dialético em que o aprendiz vai avançando a partir do ultrapassamento das contradições entre suas próprias ideias sobre o objeto que está desvelando, no caso, o sistema de escrita” (Weisz, 2014, p. 160).

Sem a pretensão de apresentar orientações metodológicas para o processo de alfabetização, a psicogênese foi incorporada às práticas pedagógicas, com contribuições para um novo olhar sobre a criança que aprende, mas cometendo equívocos em sua interpretação.

Dentre alguns equívocos, Piccoli e Camini (2012) pontuam que a forma de testagem ortodoxamente utilizada pelas professoras brasileiras, estruturada com quatro palavras (polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba) e uma frase pode não representar todas as possibilidades do grafismo infantil. Simultaneamente, muitas professoras podem restringir a análise apenas a essa testagem.

As referidas autoras ainda pontuam que a falta de entendimento da psicogênese da língua escrita incidiu em práticas pedagógicas em que não havia sistematização do ensino. Ao valorizar a concepção infantil, muitos professores não faziam mais intervenções pedagógicas, acreditando que a aprendizagem ocorreria de forma natural em detrimento da intencionalidade pedagógica.

Os estudos do letramento também estão presentes no imaginário docente e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Kleiman (2005, p. 22) afirma que “[...] o letramento abrange o processo de desenvolvimento e os usos dos sistemas de escrita nas sociedades”. Com contribuições para que os gêneros discursivos adentrassem ao trabalho pedagógico, esses estudos também apresentaram equívocos em sua apropriação nas práticas pedagógicas.

Leite (2010, p. 32) ressalta que uma das consequências do letramento foi a perda da especificidade da alfabetização, definida por Magda Soares (2003) como a sua (des)invenção, que começou a ocorrer quando os professores alfabetizadores passaram a desenvolver, basicamente, práticas de letramento em sala de aula, supondo, de maneira errada, que elas poderiam garantir as dimensões específicas desse processo.

O discurso difundido no cotidiano escolar tem como balizador a crença de que “[...] através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (Soares, 2004). Essa concepção implicou o apagamento da alfabetização como um processo de aprendizagem de um sistema de escrita alfabético e ortográfico e, conseqüentemente, o apagamento da sua especificidade.

Com isso, os professores começaram a vivenciar conflitos metodológicos que surgiram pela já considerada inadequação dos métodos tradicionais e as novas mudanças paradigmáticas.

Os questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, bem como as más interpretações dos novos paradigmas da alfabetização geraram insegurança e, por conseqüência, uma ausência da intervenção pedagógica e do ensino sistemático. Morais (2012) afirma que no Brasil “desinventamos” o ensino da escrita alfabética, como “[...] se fosse verdade que a maioria das crianças “descobre”, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções” (Morais, 2012, p. 24-25, grifo do autor).

Diante desse contexto, o presente artigo busca discorrer sobre um aspecto que é fundamental para potencializar o movimento de reinvenção da alfabetização: a intervenção pedagógica do professor.

A escolha do tema desse artigo foi motivada pela urgente necessidade de discussão desse processo tão importante para a aprendizagem da língua escrita. Essa necessidade emerge diante de discursos e práticas docentes permeadas pela perda da especificidade da alfabetização e da necessidade de sua reinvenção (Soares, 2004). Para tal movimento, faz-se necessário revisitar as facetas que o processo de alfabetização contempla, o papel da intervenção pedagógica e a sistematização indispensável que a aprendizagem da língua escrita requer.

Metodologicamente, este estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada na análise de produções acadêmicas que abordam a intervenção pedagógica e o processo de

alfabetização. Como enfatiza Gil (2002, p. 44), trata-se de uma pesquisa “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de reunir e analisar criticamente o conhecimento construído sobre o tema em questão, tendo em vista uma possibilidade de diálogo entre diferentes autores e vieses de estudo.

Para a seleção do referencial teórico, observou-se a relevância e a contribuição crítica dos autores escolhidos, com ênfase naqueles que possuem obras reconhecidas tanto no âmbito da educação como no campo da alfabetização.

Diante dessas indagações inquietantes que permeiam a prática pedagógica no cotidiano escolar, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a perspectiva de intervenção pedagógica baseada nos estudos de Vigotski; para o ensino da língua escrita na fase inicial de alfabetização.

Acredita-se que este estudo possa contribuir para ampliar a compreensão do professor iniciante sobre a importância da intervenção pedagógica no ensino da língua escrita.

2 A PERSPECTIVA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

O referencial teórico deste estudo busca apresentar conceitos estudados por Vigotski e suas possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na intervenção pedagógica do professor no ensino da língua escrita na escolarização inicial. Em Vigotski, o homem é visto como corpo e mente, um ser “biológico e ser social, membro da espécie humana e de um processo histórico-cultural” (Miranda, 2005, p. 10).

Em relação à importância atribuída por Vigotski (2009, p. 336-337) ao ato de ensinar no âmbito escolar como condição para propiciar o desenvolvimento humano, podemos nos ater ao que foi explicitado pelo próprio autor:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda. [...] Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.

A visão de Vigotski em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento promove rupturas e, simultaneamente, possibilidades inúmeras de ressignificação da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano das salas de aula. Ao tratar da intervenção pedagógica, entra-se em pauta a atuação do professor que deve concorrer na implementação de meios para superação das dificuldades que surgem no processo educativo, ao se colocar como um sujeito que “[...] busca pelas possibilidades da criança, percebendo seu desenvolvimento a partir de diferentes possibilidades, a partir de caminhos distintos” (Andrada, 2006, p. 104).

Na instrução formal e sistemática, o professor assume um papel central no desenvolvimento do aprendiz, conduzindo a abordagem dos conteúdos escolares que ainda não estão diretamente ligados à vivência do aluno. Nesse contexto, os conceitos de Vigotski tornam-se fundamentais para aprimorar a prática docente, destacando a importância da intervenção do professor no processo educativo. Como enfatiza Oliveira (1995, p. 62), essa intervenção “[...] tem um papel central na trajetória daqueles que passam pela escola” e, quando a aprendizagem ocorre de maneira deliberada e intencional, a mediação pedagógica torna-se um recurso essencial para a construção do conhecimento.

A ação docente deve estar voltada para os processos de aprendizagem e não para a observação dos produtos finais. Os processos de aprendizagem, a dimensão ética do conhecimento e a via relacional como possibilidade de desenvolvimento humano precisam ser vistos ao se tratar da ação docente.

Nesse sentido, conforme Andrada (2006), a aprendizagem deve ser vista como um processo que impulsiona o desenvolvimento. As relações dialógicas e

a coletividade são aspectos de suma importância para o entendimento do papel do professor. Ainda segundo a autora:

Se na perspectiva vygotskyana os processos de constituição humana remetem ao conjunto das relações humanas, é certo que o que lhe confere cor e textura é o plano das relações dialógicas. Nessa perspectiva, a abertura dialógica é a abertura para a possibilidade relacional, uma vez que é com a linguagem que o outro nos penetra, interfere (Andrada, 2006, p.129).

Os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem são afetados por essa dinâmica, entrelaçada de sentidos. Simultaneamente, essa relação dialógica auxilia o professor a entender os motivos e as necessidades do aluno, auxiliando-o no planejamento e na criação das condições de aprendizagem para o seu desenvolvimento. Desse modo, fica evidenciado que a ação docente tem como cerne promover o diálogo no ambiente escolar, oportunizando o compartilhamento de dúvidas, erros e acertos, para que a intervenção pedagógica seja sistematizada com base no que os estudantes precisam aprender. A coletividade na perspectiva aqui apresentada está relacionada a um espaço de diversidade. Isso pressupõe que a ação docente deve ter como premissa o reconhecimento da singularidade de cada sujeito, conforme também explica Andrada (2006). A autora ainda ratifica que, sendo a coletividade um “[...] ambiente social habitado por pessoas percebidas em suas singularidades” (Andrada, 2006, p.132), fica evidenciado um elemento central na designação do papel docente. E essa percepção assevera, conforme a autora, referenciada na perspectiva histórico-cultural, um novo papel docente, “Ele tem de se transformar no organizador do ambiente social que é o único fator educativo”. Isso posto, salienta-se que o professor tem um lugar de destaque em sua teoria, como organizador do ambiente social:

[...] aquele professor que tem como especificidade de sua ação docente estabelecer as bases das condições relacionais que favoreçam os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, quais sejam ação conjunta, diálogo e coletividade (Andrada, 2006, p. 133).

Cabe ressaltar que essa dimensão de ação conjunta oportuniza uma abertura de espaço para a rede de relações humanas no espaço escolar, perpassadas por sujeitos no mundo real, concreto, tendo as suas vivências e singularidades sendo percebidas (Andrada, 2006).

A concepção de organizador do ambiente apresentada por Vigotski promove uma ruptura com os pensamentos piagetianos que restringiam a ação pedagógica apenas ao plano físico da sala de aula e às experiências particulares que a criança teria de acordo com o seu desenvolvimento.

Diante do exposto, o papel do professor é de suma importância para os estudos pautados na teoria histórico-cultural. É mediante a organização do ambiente social, o planejamento de intervenções pedagógicas e atividades adequadas que o professor pode auxiliar o aluno, provocando avanços qualitativos em seu aprendizado e desenvolvimento, os quais não acontecem de forma espontânea. De outro modo, como vimos, é o trabalho intencional do professor que ajuda a transformar a ZDP em nível de desenvolvimento real.

É importante pontuar que o papel da intervenção pedagógica na situação escolar enfatizada por Vygotsky tem como objetivo “[...] trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária” Oliveira (1993, p. 63). Isso denota que não cabe considerar em Vygotsky o educando como um receptáculo vazio, um ser passivo, uma vez que, conforme a autora, “Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural” (Oliveira, 1993, p. 63).

Essa análise legitima as pesquisas de Vigotski (2010, p. 448) a respeito da necessidade da intervenção do professor e da presença da dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem, ao ressaltar que cabe a ele, como vimos neste trabalho, o papel de “[...] organizador do meio social, que é o único fator educativo”. Assim, para o autor, o processo educativo é trilateralmente ativo, uma vez que “[...] é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles” (Vigotski, 2010, p. 73). Sob esse olhar, o papel do professor está atravessado por uma multiplicidade de aspectos, o que requer um

trabalho intencional, criativo e organizado, não sendo configurado por meio de moldes ou receitas, mas como um transformador do ato pedagógico.

3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No entendimento de Oliveira (1995), a escola seria o lugar social onde o estudante tem contato com o sistema de escrita e com a ciência, sendo estes uma modalidade de conhecimento que acontece de forma sistematizada e intencional, com a potencialização dos efeitos desses saberes culturais sobre as formas de pensamento. Assim, a escola teria como função:

[...] tornar “letrados” os indivíduos, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência (Oliveira, 1995, p. 63, grifos da autora).

Como se pode perceber, fica evidenciado o papel da escola no ensino da escrita, que é um “[...] sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, é um artefato cultural” (Oliveira, 1995, p. 63). Esse sistema atua como uma base para determinadas ações psicológicas, ou seja, funciona como um instrumento “[...] que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de ideias, conceitos e informações” (Oliveira, 1995, p. 63).

Sendo assim, Oliveira (1995) traz uma abordagem interessante sobre o funcionamento da escrita, fazendo a comparação entre esta e uma vara. Expõe que a escrita seria uma ferramenta externa, que auxilia a estender a “[...] potencialidade do ser humano para fora de seu corpo: da mesma forma ampliamos o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita ampliamos nossa capacidade de registro, de memória e de comunicação” (Oliveira, 1995, p. 63). Enfatiza que, nesse entendimento, “[...] a escrita não seria um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade e que o processo de alfabetização é o domínio progressivo desse sistema” (Oliveira, 1995, p. 64). Sendo assim, o domínio desse sistema tem início muito antes do

ingresso da criança na escola, e essas noções que adquire são sistematizadas posteriormente nas situações mais formais de aprendizagem. A autora afirma que ao estar inserida na sociedade letrada, a criança já tem contato com as funções e modalidades de utilização da língua escrita, que proporcionam o desenvolvimento de concepções e percepções sobre esse artefato cultural.

Colello (2021, p. 29) enfatiza que “[...] a linguagem está para a constituição da humanidade assim como a língua escrita está para a constituição da cidadania no contexto da cultura letrada”. Por intermédio dessa compreensão, Colello (2021, p. 29) assevera que a principal contribuição de Vygotsky para a alfabetização foi ampliar o olhar sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, que era baseado em “[...] estratégias artificiais e mecanicistas centradas nas habilidades motoras e na associação de letras e sons”, ao mencionar o que foi alertado por Vigotski (1989, p. 119):

Até agora, a escrita ocupou um lugar estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Vigotski (1989) problematiza uma questão que perdura para além de seu tempo e do entendimento da prática pedagógica desenvolvida em seu contexto. De certo, em consonância com essa visão, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser minimizado a abordagens que tratam a língua escrita de forma empobrecida, mas com a negociação de sentidos e significados nas mais diversas situações comunicativas.

Além das contribuições mencionadas acima, existem outras especificidades da teoria histórico-cultural que podem promover reflexões consideráveis para a prática pedagógica desenvolvida na alfabetização. Uma das principais, que nos é muito cara no contexto atual, em que ainda perduram concepções espontaneístas e individualistas quanto à aprendizagem da língua escrita, é a valorização da intervenção pedagógica, como já fora discorrido neste trabalho.

Oliveira (1995) explana que Vygotsky atenta-se mais para a intervenção pedagógica intencional no processo de alfabetização, de domínio do sistema de leitura e escrita. A autora assegura:

[...] mesmo imersa em uma sociedade letrada, a criança não desabrocha espontaneamente como uma pessoa alfabetizada: a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino (Oliveira, 1995, p. 64).

À vista disso, o mero contato com o objeto não garante a aprendizagem. Para Oliveira (1995, p. 65), quando a criança é deixada sozinha com a língua escrita “[...] não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema”. A mediação de outros indivíduos é primordial para a provocação de avanços no domínio desse sistema, que possui convenções construídas culturalmente.

Oliveira (1995) evidencia que a aprendizagem da leitura e da escrita está apoiada em processos de intervenção deliberada. A autora complementa que estes processos transcorrem tipicamente na escola “[...] para que a criança possa dar o salto qualitativo necessário à apreensão do sistema completo, sua estrutura, usos e funções” (Oliveira, 1995, p. 68).

Em face do exposto, torna-se evidente que a aprendizagem da língua escrita na fase da escolarização inicial desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos estudantes e na promoção de sua cidadania em uma sociedade letrada. Tal aprendizagem requer uma intervenção deliberada.

No contexto delineado, o professor assume um papel fundamental, sendo encarregado de planejar e conduzir o ensino de forma a assegurar uma abordagem significativa da língua escrita.

Monteiro (2017, p. 4) explana que essa abordagem implica uma prática pedagógica no contexto escolar que conduza os estudantes, reconheça e considere “[...] não apenas as respostas que já foram consolidadas, mas, sobretudo, os procedimentos e reflexões que elas efetivam com auxílio do professor e/ou colegas”.

Para a autora, essas intervenções envolvem ações autônomas e individuais, mas também coletivas, como: demonstrações, orientações, fornecimento de pistas, discussões, resolução de tarefas em pequenos grupos, entre outras.

No que tange ao processo de alfabetização, essa intervenção requer do professor conhecimentos básicos sobre a língua escrita, que lhe permitam planejar boas situações de ensino. Para que essas intervenções pedagógicas sejam potentes, é necessário observar princípios teóricos bem ajustados às distintas formas de aprendizagem.

Para o desenvolvimento dessa intervenção no contexto de ensino da língua escrita, é oportuno que as três facetas da alfabetização sejam contempladas. Soares (2016) usa o termo faceta para designar os componentes da aprendizagem inicial da língua escrita, englobando o aspecto linguístico, interativo e sociocultural, conforme citação a seguir:

[...] a faceta propriamente *linguística* da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que neste livro se reservará a designação de alfabetização; a faceta *interativa* da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas, sendo consideradas neste livro, como letramento (Soares, 2016, p. 28-29, grifos da autora).

No entendimento da autora, as facetas supracitadas englobam objetos de conhecimento específicos. Esses, por sua vez, estão relacionados a domínios cognitivos e linguísticos distintos, com competências a serem desenvolvidas que precisam ser bem delineadas.

Nesse âmbito, há um paradoxo que se complementa ao delinear a prática pedagógica, a saber: cada faceta deve ser considerada separadamente na organização do ensino, enfatizando as competências concernentes a cada uma delas, “[...] fundamentando-se nos princípios e teorias que a elucidam” (p. 34).

Concomitantemente, as relações entre as facetas linguística, interativa e sociocultural devem ser consideradas na organização do ensino, de forma a

contemplar harmonicamente o todo, não apenas como estratégia de aprendizagem.

Um aspecto fundamental que a autora aborda é que a faceta linguística serve como base para as outras duas facetas. Segundo Soares (2016, p. 36), as habilidades interativas e socioculturais "[...] dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras".

Evidencia-se que, nessa perspectiva, a especificidade da língua escrita deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, retomando a ideia de uma reinvenção da alfabetização.

4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E O OLHAR PARA O “VIR-A-SER”: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

O conceito de zona de desenvolvimento proximal pode auxiliar no desenvolvimento de intervenções pedagógicas potentes na alfabetização. De acordo com Miranda (2005), Vygotsky caracteriza as conquistas já alcançadas pelo sujeito como o nível de desenvolvimento real, que não possibilita uma visão desse processo em sua totalidade, sem remeter às potencialidades e ao “vir-a-ser”. Nas palavras da autora, é mister o conhecimento do nível de desenvolvimento potencial, que pode ser descrito como a “[...] capacidade de realizar tarefas com a mediação de outrem mais experiente” (Miranda, 2005, p. 12). Esse momento faz menção às funções que estão em desenvolvimento, que podem ser desenvolvidas com a interferência externa.

Essa capacidade do desenvolvimento de novas aquisições mentais por meio da realização de tarefas mediadas por outra pessoa é de extrema singularidade e relevância nos estudos de Vygotsky, uma vez que evidencia o nível de desenvolvimento potencial (Miranda, 2005).

No sentido apresentado, o que a criança consegue realizar com a mediação de outra pessoa é revelador de seu potencial de desenvolvimento e mais significativo do que consegue realizar sozinha. Nesse bojo, a autora pontua a crítica de Vygotsky quanto aos testes de inteligência, que têm como objetivo

apenas demonstrar o que a criança já sabe, sem alusão ao que ainda pode desenvolver.

Miranda (2005) destaca que a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) não é homogênea, pois cada criança reelabora e reconstrói os significados culturais que lhe são transmitidos, em um processo dinâmico e histórico, como propõe a teoria histórico-cultural.

As análises resultantes dos estudos de Vigotski (1989) proporcionam uma nova compreensão para o trabalho pedagógico e para o ensino, ao considerar que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1989, p. 101). Essa ideia “[...] exige a atuação do professor em uma perspectiva prospectiva” (Andrada, 2006, p. 125).

Dentre as possibilidades de resignificação do fazer pedagógico por meio das contribuições supracitadas, a percepção de que a ação docente “[...] não deve estar localizada sob aquilo que seu aluno já tem consolidado, mas sob o que tem possibilidade de aprender, a partir de sua ajuda” (Andrada, 2006, p. 125), denota um ponto de discussão relevante para o processo de aprendizagem da língua escrita em fase de escolarização inicial.

Com a ampliação das classificações sistemáticas das escritas infantis conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1984), pouco se poderá avançar se o professor não tiver intencionalidade no que o aluno precisa aprender e realizar as intervenções potentes nesse sentido. Como vimos, isso vai de encontro ao que é considerado por Vigotski (2010) ao enfatizar a atuação do professor junto às crianças em uma abordagem prospectiva. Assim, é preciso ajudá-las a superar suas dificuldades. Nesse sentido, conforme recomenda o autor, “[Se] Na criança o desenvolvimento do pensamento causal é fraco, [é] justamente por isso que a escola deve trabalhar o desenvolvimento dessa função com a maior atenção e a menor perda de tempo” (Vigotski, 2010, p. 550- 551).

Outro ponto de ruptura, que merece ser destacado com esse conceito, é o aspecto relacional que sustenta todo o processo de ensino-aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal impõe a necessidade de “[...] conhecer o aluno, implicar-se, vincular-se a ele” (Andrada, 2006, p. 127). É fundamental que

o professor tenha esse conhecimento, para planejar o bom ensino, atuando de maneira prospectiva, principalmente na fase de alfabetização inicial.

Por conseguinte, ao considerar o planejamento das práticas pedagógicas, baseado no conceito de ZDP, o professor pode pensar em diferentes situações de aprendizagem, que podem ser coletivas ou em grupos, com a utilização de recursos e estratégias diversificadas. As propostas de interação devem promover a negociação de significados e sentidos de conceitos pertencentes ao grupo social, o que é defendido como aspecto basilar para a apropriação do conteúdo.

Por fim, sem a pretensão de esgotar os estudos sobre o conceito de ZDP proposto por Vigotski, dada a sua complexidade e abrangência, reconhece-se a sua relevante contribuição para a intervenção. Esse conceito desafia o professor a planejar práticas que promovam saltos qualitativos do aluno, com avanços nos seus conhecimentos em relação à língua escrita. Trata-se de uma condição essencial para que o processo de alfabetização ocorra de forma efetiva e significativa.

5 CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo contribuir para a compreensão do professor sobre o conceito de intervenção pedagógica em contextos de alfabetização inicial, no arcabouço da perspectiva histórico-cultural. Para tanto, como fundamentação teórica, apresentamos o conceito de intervenção pedagógica, estabelecendo um diálogo necessário com o processo de alfabetização.

Como foi observado, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita e sobre o letramento suscitaram diversas interpretações no imaginário docente, por vezes distorcidas, fazendo com que, em determinadas circunstâncias, a sistematização do ensino da língua escrita em seus diferentes aspectos fosse equivocadamente percebida como um retrocesso.

No contexto de ensino da língua escrita em fase inicial de escolarização, a apropriação crítica dessa abordagem pode possibilitar um novo entendimento

acerca do papel do professor e do seu olhar sobre aprendizagem do estudante, atuando em uma perspectiva prospectiva e transformadora.

Com o intuito de reiterar a relevância da intervenção pedagógica, este estudo abordou alguns momentos históricos relacionados ao campo em questão, ao problematizar fatores que contribuíram para a desinvenção da alfabetização no contexto brasileiro, bem como a necessidade de sua reinvenção. Além disso, foi explanado sobre como a abordagem histórico-cultural de intervenção pedagógica pode contribuir para este fim.

Para ampliar essa compreensão, as contribuições de Soares (2016) foram revisitadas, especialmente no que se refere à abordagem do caráter multifacetado do processo de alfabetização. A autora enfatiza que é preciso considerar as facetas linguística, interativa e sociocultural ao se planejar as intervenções no âmbito da alfabetização, considerando a sua especificidade e os novos sentidos dados ao ato de ler e escrever. Essas dimensões precisam ser trabalhadas de forma articulada, com intervenções intencionais em cada um de seus aspectos, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas sistematizadas e contextualizadas.

Para situar esse tipo de intervenção, foi problematizado que esta precisa acontecer considerando a zona de desenvolvimento proximal. A ênfase está no “vir-a-ser” e no destaque para o outro mais experiente nessa dinâmica. Foi igualmente evidenciado que esse conceito auxilia a ressignificação de concepções presentes no imaginário do professor e as práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, especialmente na alfabetização. Nesse sentido, o professor pode planejar intencionalmente intervenções pedagógicas potentes que auxiliem o aluno a ampliar os seus conhecimentos sobre a língua escrita, com saltos qualitativos relacionados à leitura e à escrita.

Para isso, é fundamental que o professor esteja atento à interação que se estabelece nos espaços de ensino; à diversidade presente na coletividade da sala de aula e à prática da escuta ativa dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Desse modo, este estudo pode oferecer uma contribuição relevante para a ampliação da compreensão do professor alfabetizador acerca do conceito de

intervenção pedagógica, inspirando-o a desenvolver práticas ajustadas à heterogeneidade dos contextos educativos nos quais atua. Por fim, espera-se que o docente mobilize sua autoria pedagógica, criando e recriando estratégias de intervenção que sejam atravessadas de sentido e significado para os estudantes, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, L. P. de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de resultados do SAEB 2021 do 2º ano do ensino fundamental**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>. Acesso em: 01 de ago. 2025.
- COLELLO, S. **Alfabetização: “o quê, por quê e como”**. São Paulo: Summus. 2021.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, A. B. **É preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.
- LEITE, S. A. da S. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. p.15-74.
- MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, v. 13, n.1, p. 7-28, jul./jul.2004/2005. DOI: 10.14393/ER-v13n1a2044/2005-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7921/5027>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- MONTEIRO, S. M. Intervenção pedagógica. **Jornal Letra A**. Belo Horizonte, Ano 13, n. 48, jan./jun. 2017. p. 4. GPA/Ceale/FaE/UFMG.
- MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. *In*: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995. p. 51-83.
- PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.
- POLLO, T. C.; TREIMAN, R.; KESSLER, B. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 32, n. 3, p. 449-459, jul. 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan. 2004.

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

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 01 de set. de 2024.

VIEIRA, R. de A. Implicações pedagógicas da abordagem histórico-cultural: aproximações. *In*: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 9., 2009, Curitiba, PR. **Anais** [...]. 2009. p. 3998-4009. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/contador-de-historias-apostila05.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. *In*: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 159-169. DOI:<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1>.