

## **O TRABALHO MULTIDISCIPLINAR COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: relação entre aprendizagem e afeto<sup>1</sup>**

### **TRABAJO MULTIDISCIPLINAR CON NIÑOS EN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: la relación entre aprendizaje y afecto**

### **MULTIDISCIPLINARY WORK WITH CHILDREN IN LITERACY PROCESS: the relationship between learning and affection**

Janaina Damasco Umbelino<sup>2</sup> 

#### **Resumo**

Este artigo apresenta discussões resultantes de um trabalho de pesquisa e de extensão acadêmica, cujo projeto foi realizado com crianças de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal do interior do Paraná. A partir dos estudos de autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin, compreende-se que uma atividade significativa acontece quando o sujeito encontra motivos para a realização das ações que compõem o processo de aprendizagem e as inter-relações possíveis em sala de aula. O trabalho relatado foi desenvolvido durante os anos de 2022 e 2023, com o objetivo de acompanhar o processo de alfabetização de crianças com níveis diferentes e dificuldade de leitura e de escrita. Assim, neste texto, em um primeiro momento, apresentam-se o projeto, os seus fundamentos teóricos e o seu desenvolvimento. Na sequência, destacam-se as relações entre as categorias de aprendizagem e afeto e a sua influência no processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Considera-se a necessidade de interação entre professores e crianças, assim como a construção de espaços de confiança para a produção de relatos espontâneos de suas vivências e experiências. Enfatiza-se a necessidade de continuar a discussão sobre a relação entre a aprendizagem e o afeto, trazida por autores precursores da Teoria Histórico-Cultural.

**Palavras-chave:** Problemas de Escolarização. Teoria Histórico-Cultural. Aprendizagem. Afeto.

#### **Resumen**

Este artículo expone discusiones resultantes de un proyecto de investigación y extensión académica realizado con niños de 2º y 3º año de la enseñanza primaria de una escuela pública municipal del interior de Paraná. A partir de los estudios de autores de la Teoría

<sup>1</sup> Apoio Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – Programa Universidade Sem Fronteiras.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel/PR. E-mail: janadumbelino@gmail.com

#### **Como referenciar este artigo:**

UMBELINO, Janaina Damasco. O trabalho multidisciplinar com crianças em processo de alfabetização: relação entre aprendizagem e afeto. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e8055, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.8055>

Histórico-Cultural, como Vygotsky, Luria, Leontiev y Elkonin, se entiende que una actividad significativa ocurre cuando el sujeto encuentra motivos para realizar las acciones que componen el proceso de aprendizaje y las posibles interrelaciones en el aula. El trabajo que se relata fue realizado durante los años 2022 y 2023, con el objetivo de monitorear el proceso de alfabetización de niños con diferentes niveles de dificultad en la lectoescritura. En primer lugar, este texto presenta el proyecto, sus fundamentos teóricos y su desarrollo. A continuación, se destacan las relaciones entre las categorías de aprendizaje y afecto y su influencia en el proceso de desarrollo del aprendizaje de los niños. Se considera la necesidad de interacción entre profesores y niños, así como la construcción de espacios de confianza para la producción de relatos espontáneos de sus experiencias. Se destaca la necesidad de continuar la discusión sobre la relación entre aprendizaje y afecto, planteada por autores precursores de la Teoría Histórico-Cultural.

**Palabras clave:** Problemas de escolarización. Teoría Histórico-Cultural. Aprendizaje. Afecto.

### **Abstract**

This paper discusses the results of a research and academic extension project carried out with children in the 2nd and 3rd years of elementary school at a municipal public school in the interior of Paraná. Based on the studies of authors from the Historical-Cultural Theory, such as Vygotsky, Luria, Leontiev and Elkonin, it is understood that a meaningful activity takes place when the subject finds reasons for carrying out the actions that make up the learning process and the possible interrelationships in the classroom. The work reported was carried out during the years 2022 and 2023, with the aim of monitoring the literacy process of children with different levels of difficulty in reading and writing. Therefore, this text first presents the project, its theoretical foundations and its development. Next, the relationships between the categories of learning and affect and their influence on the children's learning development process are highlighted. The need for interaction between teachers and children is considered, as well as the construction of spaces of trust to produce spontaneous accounts of their experiences. It emphasizes the need to continue the discussion on the relationship between learning and affection, brought up by precursor authors of the Historical-Cultural Theory.

**Keywords:** Schooling problems. Historical-Cultural Theory. Learning. Affect.

### **Introdução**

O processo de alfabetização é uma importante contribuição para o desenvolvimento da criança. Apropriar-se da linguagem escrita permite a ela o acesso aos bens culturais e ao uso de instrumentos mais elaborados produzidos na humanidade. A partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski<sup>3</sup>, Luria, Leontiev, e Elkonin, compreendemos que o uso dos signos e símbolos pelos sujeitos contribui para o desenvolvimento de funções elementares em superiores e novas

---

<sup>3</sup> No Brasil, encontramos diferentes grafias para o nome do autor, resultado das diversas nacionalidades das obras traduzidas para o português. Neste texto, optamos pela grafia Vigotski, seguindo a tradição que vem se configurando, principalmente, desde 2001. No entanto, nos casos de citações, a grafia será a que consta nas respectivas publicações.

formações psíquicas. Desse modo, apropriar-se dessa produção é humanizar-se, assim como um direito de todos os sujeitos e um dever do Estado em garanti-lo.

Há décadas, vivenciamos uma sequência de políticas públicas formadas para diminuir o analfabetismo no Brasil. Após a declaração de Jomtiem, na Tailândia, em 1990, na qual se defendeu o acesso a todos e a equidade na educação, o Brasil promoveu inúmeros projetos para erradicar o analfabetismo e diminuir a distorção idade-série. Muitos projetos foram criados, modificados e abandonados ao longo de diferentes governos federais, estaduais e municipais. Todavia, os dados não comprovam a melhora na qualidade dos níveis de leitura e de escrita da população brasileira.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) Educação (2023), a taxa de analfabetismo no Brasil, entre 2016 e 2022, diminuiu 1,1% na faixa etária de pessoas com 15 anos. Em 2022, último ano registrado, o índice de analfabetismo foi de 5,6%, o que representa 9,6 milhões de pessoas dessa faixa etária. Esse dado preocupa e nos faz pensar o porquê as políticas de erradicação do analfabetismo não são eficazes para atingir seu objetivo.

Muitas pesquisas têm contribuído para entendermos essa questão e realizado propostas de organização de ensino que contribuam para, se não solucionar, amenizar os problemas de escolarização que as crianças vêm enfrentando no período de alfabetização. É nesse sentido que este texto se propõe a contribuir para o debate sobre o tema.

Apresentamos, na sequência, uma proposta de trabalho realizada com crianças do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, que teve como objetivo organizar atividades para as crianças com dificuldades de apropriação da leitura e da escrita. Esse trabalho parte de um projeto de pesquisa e de extensão acadêmica, de caráter multidisciplinar, por envolver a área de Pedagogia e de Psicologia no atendimento às crianças. A equipe de trabalho contou com a participação de quatro estudantes de Pedagogia, uma psicóloga recém-formada, além da coordenação e da orientação do projeto por uma professora do curso de Pedagogia. Foi realizado, nos anos de 2022 e 2023, em uma escola municipal de pequeno porte, do estado do Paraná, que atende a alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, anos iniciais; as ações

foram desenvolvidas após a pandemia da covid-19.

O contexto escolar nos demonstrou que, muitas vezes, pensar uma organização do ensino para a apropriação da leitura e da escrita exige entender a dinâmica da sala de aula e as necessidades das crianças. Concordamos com Persicheto (2022, p.3) que, ao trazermos experiências, com resultados positivos, podemos “auxiliar na construção de práticas pedagógicas de qualidade e que promovam aprendizagens significativas”, podendo contribuir para o “enfrentamento dos desafios cotidianos no âmbito escolar”. Desse modo, não temos a pretensão de esgotar as discussões sobre o tema, mas explicitar a organização de situações de aprendizagem que promovam a apropriação da leitura e da escrita.

## **1 Dificuldades de aprendizagem, problemas de aprendizagem e problemas de escolarização**

Muitas questões premeiam a definição do objeto do nosso estudo. Autores como Patto (1977, 1986, 2015), Collares e Moysés (1997) e Algebaile (2009) evidenciam que as crianças se apropriavam, principalmente, da leitura, da escrita e do cálculo por motivos culturais e sociais. Golbert e Moojen (1996) destacam que, no contexto escolar, essas crianças são identificadas como “crianças com dificuldade de aprendizagem”, estando o termo ligado à compreensão de que a situação de “não aprender” era uma questão individual da criança, responsabilizando-a por essa condição.

Tratar as dificuldades de aprendizagem como um problema individual do sujeito está relacionado ao entendimento de que a aprendizagem é resultado do amadurecimento de estruturas internas do indivíduo, resultantes do seu desenvolvimento. Essa compreensão deriva dos estudos iniciais sobre o fracasso escolar, principalmente vinculados à ciência médica (Golbert e Moojen, 1996). Assim, muitas justificativas para a não aprendizagem é o fato de que a criança não *amadureceu o suficiente* ou *não está madura para aprender*, ou ainda *não despertou para o estudo*. Observamos, com os termos em destaque, o viés biologicista da relação aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Patto (1977, p. 37), explicar o processo de aprendizagem pela via do

*amadurecimento*, “pode significar uma espera durante a vida toda”. E, diante das políticas governamentais para a educação, essa explicação é confortável, pois legítima em suas práticas o caráter inato do desenvolvimento e da inteligência, mantendo a responsabilidade da não aprendizagem no estudante; logo, não se enfrentam os reais motivos que produzem o fracasso escolar (Algebaile, 2009).

Entretanto, vemos outros estudos que buscam compreender o fenômeno para além da condição biológica do indivíduo, com outros termos para designar as crianças com dificuldades de aprendizagem. A mudança terminológica é reflexo de intensas pesquisas sobre o fracasso escolar, bem como o problema da medicalização da educação<sup>4</sup>.

Miranda (2000, p. 19), ao se referir aos estudantes que não se apropriam dos conhecimentos escolares de acordo com o nível proposto pela escola, utiliza a expressão *problemas de aprendizagem*. Para a autora, esses sujeitos são aqueles que

não conseguem acompanhar o ritmo da turma e apresentam dificuldades na leitura e escrita, na memorização, na cópia, em conceitos básicos de matemática, entre outros. Manifestam por vezes atitudes agressivas, falta de iniciativa e de interesse pelas atividades propostas pelo professor. A maioria dos alunos é repetente por vários anos e não demonstra um desenvolvimento satisfatório.

Ainda, segundo a pesquisadora, a compreensão de problemas de aprendizagem inclui “explicações políticas, econômicas, sociais e psicológicas”, porém, ela não argumenta como essas explicações se relacionariam com as características apresentadas anteriormente. A dificuldade que a criança enfrenta está relacionada com fatores externos, como os emocionais, os sociais, os motivacionais, a relação entre professor-aluno, a relação entre aluno-aluno e outros aspectos (CIASCA, 2004).

Nessa linha de discussão, Pereira (2018), usando a expressão *dificuldade de aprendizagem*, argumenta que a escola tem se preocupado em diagnosticar, pela área médica, as crianças que demonstram não acompanhar o nível de aprendizagem desejado ou convencionado nos currículos escolares. Os laudos, resultantes dos

---

<sup>4</sup> Neste artigo, não discutimos a questão da medicação da infância ou da educação. Para isso, indicamos a leitura de Tuleski e Franco (2019), de Souza (2003) e de Moraes e Umbelino (2023).

diagnósticos, acabam por justificar as *dificuldades*, responsabilizando as crianças pelo fracasso escolar.

Souza (2003, p. 4), ao discutir o porquê de algumas crianças não aprendem, argumenta que nessa situação estão envolvidos muitos aspectos

da política educacional, da organização institucional, da formação de professores, das histórias individuais e profissionais, das relações da escola com os pais e destes com a escola, da relação face a face da sala de aula, da constituição de grupos em sala de aula, da constituição de normas e regras de funcionamento, dentre outros.

Essa compreensão amplia a análise da situação, incorporando aspectos sociais e culturais ao problema, responsabilizando o sistema de ensino, a sua organização e estrutura, bem como as relações sociais que ali acontecem como motivadoras da não aprendizagem. Nesse sentido, a autora argumenta que, ao invés de pensarmos em *problemas de aprendizagem*, deveríamos pensar em *problemas de escolarização*. No primeiro caso, a pergunta que orienta os motivos da não aprendizagem é "*por que a criança ou adolescente não aprende*" (Souza, 2003, p. 04), dando o caráter individual da aprendizagem. Entretanto, ao considerarmos os "problemas de escolarização", a pergunta passa a ser "que situações e relações vividas no dia a dia escolar são produtoras do não aprendizado desta criança ou deste adolescente"<sup>5</sup>. O motivo passa, então, a buscar respostas na organização do ensino e nas relações sociais das crianças, tanto no contexto escolar como fora dele.

Sobre isso, Pereira (2018, p. 78) contribui ao explicitar o pensamento de Vigotski (1997) sobre o tema. Ela afirma que o autor "não aceita o fato de que alguns seres humanos sejam mais desenvolvidos que outros, mas que se desenvolvem de formas diferentes, por caminhos diferentes". Ao assumirmos essa compreensão, buscamos uma nova orientação do trabalho pedagógico com esses sujeitos. Passa a ser fundamental identificar o nível de desenvolvimento do sujeito e, partir desse, pensar a organização do ensino, encontrando meios para garantir a aprendizagem pelos estudantes.

Diante das questões apresentadas acerca do movimento histórico dos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças,

---

<sup>5</sup> Ibid, p. 04

fundamentamo-nos em autores da Teoria Histórico-Cultural para analisar nosso objeto de estudo. Os estudos de Vigotski, Luria e Leontiev têm contribuído para pensarmos a organização do processo de aprendizagem de forma a promover o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades.

Vigotski (Davydov & Zinchenko, 1995) afirma que a organização correta da educação proporcionará à criança o desenvolvimento de processos internos que contribuirão para níveis mais complexos de aprendizagem, permitindo que ela se aproprie das características históricas do homem. Essa organização faz parte de um conjunto de relações sociais vivenciadas pela criança, chamado pelo autor de *situação social desenvolvimento*. Essa última representa o ponto de partida para todas as mudanças internas que ocorrem nos processos psíquicos das crianças, determinando as neoformações que aparecem ao longo de cada idade no decorrer da vida do Homem. Ela

determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que **a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento**, a possibilidade que o social se transforme em individual (Vygotski, 1995, p. 264, grifos nossos).

Cabe à escola, desse modo, promover situações de desenvolvimento que permitam a formação de novos comportamentos pela criança na direção da atividade de estudo. Isso significa organizar situações de ensino que permitam à criança o controle do comportamento na direção da atividade cognoscitiva, a fim de “formar uma postura de estudante” (Ashbar, 2017, p. 174), para que ela possa orientar as suas funções psíquicas para se apropriar do conhecimento escolar sistematizado.

Compreender o papel da educação escolar nessa perspectiva requer um entendimento de que os problemas enfrentados pelas crianças no processo de aprendizagem são, também e principalmente, responsabilidade da escola e de sua organização. Esse modo de pensar a relação criança-aprendizagem-escola nos provoca a outras questões.

Se considerarmos que a escola propõe uma situação social de desenvolvimento específica, é em sua organização que estão as respostas tanto para a aprendizagem como para a não aprendizagem dos conteúdos escolares. Então, o

uso da expressão *problemas escolares*, conforme apresentado por Souza (2003), é aquele que mais representa a situação enfrentada pelas crianças.

Compreendemos que, independentemente da expressão utilizada para nos referirmos ao nosso objeto de estudo – embora ela represente uma concepção de criança, desenvolvimento e aprendizagem –, o fundamental é que o processo de ensino inicie a partir do nível de desenvolvimento real da criança. O que significa dizer que é preciso compreender os processos já desenvolvidos e em desenvolvimento para organizar o ensino com vistas a continuar esse movimento. Também, entender que não são somente conteúdos que a escola precisa proporcionar na aprendizagem, mas também uma mudança do comportamento da criança na direção da atividade de estudo, isto é, permitir que a criança aprenda as ações e as operações necessárias para essa atividade, desenvolvendo uma atividade autônoma e independente de suas funções psíquicas, de modo a promover o seu autocontrole, submetendo-as à sua vontade.

## **2 Projeto de atendimento à criança em alfabetização: objetivos e fundamentos**

O Projeto "Atendimento à criança em Alfabetização"<sup>6</sup> teve como objetivo desenvolver ações multidisciplinares com crianças no período de alfabetização que se encontravam em nível de leitura e de escrita aquém dos seus colegas de sala de aula e daquele compreendido pela escola como regular. O Projeto foi desenvolvido em uma escola municipal<sup>7</sup> de uma cidade de pequeno porte do Sudoeste do Paraná, com crianças do 2º e 3º anos dos anos iniciais, Ensino Fundamental. A escola participante atende a crianças da área urbana e rural do município, cujos pais atuam profissionalmente em diferentes setores da sociedade. São crianças filhas de agricultores, trabalhadores da indústria e comércio, bem como de professores universitários.

O contato com a escola se deu por meio da coordenação pedagógica que

---

<sup>6</sup> O projeto foi financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras, da Secretaria Estadual de Tecnologia e Inovação do Paraná (SETI).

<sup>7</sup> No texto, optamos por não identificar a escola e os participantes do Projeto.

participava de atividades de estudos durante no ano de 2020<sup>8</sup> e apresentou o interesse em desenvolver ações para auxiliar as crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem, matriculadas em sua escola. Após a manifestação de aceite da escola, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação para podemos realizar o Projeto.

Na sequência, foram organizadas ações que envolveram a reunião com os professores das crianças participantes, com a coordenação pedagógica, com a direção e com os pais. Inicialmente, as atividades do Projeto estavam definidas como:

- Identificação das crianças matriculadas no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental;
- Entrevista com pais, professores e coordenadores pedagógicos;
- Avaliação diagnóstica;
- Observação participante nas salas de aula, com atenção às crianças do projeto e à interação delas com as outras crianças da sala;
- Organização do horário de atendimento em grupos de no máximo cinco crianças;
- Definição dos objetivos e ações do Projeto com ênfase na leitura, na escrita e no cálculo.

Entendemos que as pesquisas na área da Educação permitem a produção de “diversos instrumentos de pesquisa para a coleta, registro e análise de dados” (Cedro; Nascimento, 2017, p. 24), os quais contribuem para “análise do mundo empírico buscando, com ela, descrever este mundo” (Cedro; Nascimento, 2017, p. 24). Para isso, assumimos como fundamento para nossa análise os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o que significa defender uma compreensão de desenvolvimento humano como produto das relações sociais. Isso requer a compreensão de que a pesquisa tem a realidade objetiva como ponto de partida e de chegada, sendo o campo teórico aquele que orienta a análise do fenômeno

---

<sup>8</sup> Essa atividade configurou-se como uma atividade de extensão, intitulada “Círculos de estudos do desenvolvimento da linguagem da criança”, sob a nossa coordenação, no período de 2020 a 2021.

desvelando as suas contradições.

Para realizarmos uma pesquisa em Educação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural, precisamos definir os instrumentos para coleta, para registro e para análise dos dados. Por configurar-se como uma atividade de pesquisa e de extensão, os dados que servem como base para a nossa discussão foram coletados e analisados a partir do registro diário das bolsistas participantes, das escritas feitas pelas crianças durante as ações do Projeto na escola, dos registros fotográficos e da avaliação contínua com os professores das crianças.

A seleção das crianças participantes foi feita a partir da avaliação e da indicação das professoras regentes, seguindo alguns critérios: crianças sem laudo de transtorno do neurodesenvolvimento; não participação em sala de recurso ou multifuncional; crianças matriculadas no 2º e 3º anos (ou seja, final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental).

Feita a seleção, iniciamos as atividades com uma anamnese, na qual buscávamos identificar o processo de desenvolvimento da criança desde antes do seu nascimento, ou seja, desde o período da gravidez. Tivemos como objetivo compreender como essa criança, considerada pela escola com dificuldade de aprendizagem, foi esperada pela família e como ela se organizou para recebê-la. Também, foi nosso intento identificar como ocorreu seu desenvolvimento após o nascimento, com que idade andou, falou as primeiras palavras, ingeriu alimentos sólidos e identificou e controlou as suas necessidades básicas.

No que se refere ao acesso à instituição escolar, perguntamos sobre a entrada na Educação Infantil, se frequentaram, com que idade começaram a frequentar e como foi a relação com outras crianças. As mesmas questões foram feitas sobre a entrada da criança na escola.

A anamnese nos ajudou a conhecer, um pouco, a realidade das relações das crianças e, principalmente, conhecer os pais e a sua relação com a escola, além de identificar o processo de alimentação, de higiene e cuidado, de necessidades biológicas básicas, consideradas referência para iniciar a educação social e cultural, favorecendo o desenvolvimento psíquico da criança (Árias Beatón, 2022). Desse modo, as ações de cuidado e educação iniciadas e organizadas pelo adulto responsável pela criança medeiam o contato dela com o mundo. Desse modo, a

organização da família para dar condições à inserção da criança no meio social produz mudanças significativas no seu desenvolvimento, intervindo em seu processo de aprendizagem.

Paralela à etapa de anamnese, fizemos a avaliação diagnóstica com as crianças para identificar o nível de desenvolvimento que estavam com relação à leitura e escrita. Esse momento auxiliou a compreender a relação entre as crianças e a própria aprendizagem. A identificação do nível de aprendizagem e desenvolvimento da criança nos auxilia a organizar as ações pedagógicas. Entendemos que a avaliação nos ajuda a identificar o nível de desenvolvimento real da criança e a projetar os níveis de ajuda necessários para que ela possa dar saltos no processo de aprendizagem. Partindo dos conceitos de Nível de Desenvolvimento Real, da Teoria Histórico-Cultural (Vigotsky, 1995), o qual representa os processos já apropriados pelo sujeito, a atividade de ensino não pode ser organizada somente para reforçar os processos já aprendidos, mas deve promover a superação desse nível, garantindo que se chegue a outros mais complexos de conhecimento. Pensar nessa perspectiva é colocar em movimento a máxima de que “a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento” (Vigotskii, 2001). Por isso, identificar o nível de desenvolvimento das crianças nos orientou a organizar e a sistematizar os processos ainda não apropriados por elas no que se refere à leitura e à escrita.

A avaliação também nos ajudou a identificar outra situação. Durante a sua realização, ouvimos das crianças que elas “não sabiam fazer”, “não sabiam ler” ou, para evitar realizar a tarefa dada, diziam que “já sabem o que responder e não queriam fazer”. Esse é um dado que merece atenção. Quando a criança entra no 1º ano do Ensino Fundamental, aos 6 anos, segundo a Teoria Histórico-Cultural (Vigotsky, 2006; Elkonin, 1987), ela está no período de transição da atividade principal do brincar para a atividade principal de estudo. Isso significa que essas duas atividades orientam seu desenvolvimento e sua relação com o mundo, produzindo mudanças no seu comportamento e na sua personalidade. A criança conhece e se apropria dos instrumentos da cultura por meio dessas atividades.

Infelizmente, segundo Martins e Facci (2016), em pesquisa realizada sobre o processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais, quando a criança

entra na escola, espera-se que ela tenha as suas funções psíquicas desenvolvidas – como memória, atenção, percepção e linguagem –, quando, na realidade, estão em processo de desenvolvimento, pois “essas funções ocorrem pelas mediações, conforme a criança se apropria dos conhecimentos, e não em virtude do processo maturacional. Contudo, professores nem sempre têm essa compreensão do desenvolvimento infantil” (Martins; Facci, 2016, p. 163).

Ao não considerar esse processo de transição de uma atividade para outra e, principalmente, as funções não desenvolvidas, as professoras exigem das crianças comportamentos incompatíveis com o seu desenvolvimento, podendo resultar, além de conflitos entre os sujeitos do processo, o distanciamento entre a criança e o sistema escolar (Martins; Facci, 2016).

Mesmo que a pesquisa de Martins e Facci (2016) trate da transição do período pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental, as suas reflexões nos ajudam a compreender o contexto vivenciado no projeto. A aquisição das características específicas de cada período do desenvolvimento está relacionada à situação social do desenvolvimento que a criança vivencia. Segundo Vygotski (1996), isso representa o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem na formação da consciência e da personalidade da criança. Para o autor, dependendo das relações sociais que a criança participa, é possível observarmos a diferença entre a sua idade cronológica e a sua idade cultural (resultado das mediações entre ela e o adulto mais experiente). Isso significa afirmar que, mesmo com idade escolar, ela pode não ter se apropriado das habilidades necessárias para a atividade de estudo e não encontra motivo na sua realização.

A situação social do desenvolvimento, ou seja, a relação entre os seus processos internos e as condições sociais externas, não promoveu o desenvolvimento adequado para que a atividade oriente o desenvolvimento da criança, permanecendo, ainda, na atividade anterior. Desse modo, para que ocorra a aprendizagem dos conteúdos escolares, a criança precisa encontrar motivos na atividade que a façam orientar a sua atenção para a tarefa dada.

No caso das crianças que participaram do projeto, elas haviam internalizado a sua dificuldade. Perceberam, nas relações em sala de aula, que não conseguiam se apropriar do código linguístico como as demais crianças, resultando nos comentários

que ouvimos durante a avaliação diagnóstica. Diante dessa situação, nossa atitude foi ouvir a criança e tranquilizá-la quanto ao uso da avaliação. Uma criança, em especial, manifestou seu receio em responder as questões, por não querer que a professora de sala de aula tivesse acesso à resposta. Como o trabalho com eles era independente das situações de aprendizagem dentro de sala, garantimos a ela que não mostraríamos à professora, estabelecendo uma relação de confiança para não divulgar o resultado da sua avaliação. O resultado foi que ela se sentiu à vontade para realizar a tarefa.

Esse caso, logo nas primeiras semanas de contato com as crianças, nos trouxe mais um elemento para todo o trabalho, o vínculo afetivo para recuperar a relação entre a criança e o seu processo de aprendizagem. Embora essa situação tenha sido citada, não foi a única a emergir das relações durante nosso contato com as crianças. Outras também demonstraram a mesma insegurança com relação ao conteúdo apropriado e o receio de demonstrar o que não se apropriou. Essa insegurança se refletia, também, na sala de aula. Em geral, as crianças participantes assumiam dois comportamentos equidistantes: ou ficavam quietas e apáticas, sem chamar ou receber a atenção do professor em função de suas dificuldades, ou se comportavam buscando chamar a atenção da professora e de seus colegas, recebendo a identificação de indisciplinado e, por isso, não aprendem.

Compreendendo as limitações de uma avaliação diagnóstica, uma vez que os problemas de escolarização trazem marcas de situações mais complexas do que responder a uma tarefa, a realização dessa avaliação nos demonstrou a necessidade de reorganizarmos nossos objetivos, inicialmente voltados para o trabalho com a leitura e a escrita. Agora outro elemento precisava fazer parte do nosso planejamento, a criação de vínculos afetivos entre as crianças do projeto, entre elas e as bolsistas e com o próprio processo de aprendizagem.

É importante destacar que as ações realizadas no campo da alfabetização tiveram como pressupostos os estudos realizados por Vigotski (1995), Luria (2001) e Elkonin (1988) sobre o desenvolvimento da linguagem. Para os autores, a fala constitui um meio de acesso ao pensamento, pois permite aos sujeitos materializarem o que pensam, externalizando ao outro seu nível de compreensão do

mundo. Isso permite mediações no campo linguístico, resultando na ampliação do conteúdo do pensamento verbal da criança, que se torna mais complexa e produz novo nível de desenvolvimento.

Para Vigotski (1995), os elementos primários da linguagem se formam nas primeiras semanas de vida da criança. No contato com o outro que cuida e interage com ela, são estabelecidos significados e sentidos que produzem o início da comunicação social da criança. O choro, o balbucio e o gesto se caracterizam com demonstrações de uma comunicação, inicialmente sem orientação, mas que vai tomando forma e se transformando em uma relação de linguagem estruturada e socialmente significativa.

Essa fala torna-se, mais tarde, a base no processo de apropriação da linguagem escrita, sendo a condição para que a criança aprenda a escrever. Assim, ela terá como referência a sua fala para transformar a voz em marcas no papel, compreendendo que a escrita "... é um sistema de signos que representam sons e palavras da fala oral que, por sua vez são signos de objetos e de relações reais" (Vigotski, 2021, p. 105). Esse processo identificamos nas crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, quando começam a entrar em contato com a escrita sistematizada.

Diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças e, considerando, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da escrita, tivemos como princípio o estímulo à "fala oral"<sup>9</sup> como expressão e representação do seu pensamento. Vigotski (1996, 2021), ao apresentar o desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita, no processo de alfabetização, enfatiza que a fala representa um meio para que a criança se aproprie das características específicas da escrita, caracterizando-se como o simbolismo de primeira ordem. Isso se dá quando ela faz a "principal descoberta, ... que se pode desenhar não apenas as coisas, mas também a fala" (Vigotski, 2021, p. 127).

Nesse processo, o autor descreve o processo de simbolismo de primeira e segunda ordens: "simbolismo de primeira ordem: representa diretamente o objeto ou suas relações. Simbolismo de segunda ordem: representa indiretamente as coisas ou

<sup>9</sup> Expressão utilizada na tradução do texto "A pré-história da fala escrita" feita por Prestes (2021). No mesmo texto, com tradução em espanhol, no Tomo III, das Obras Escogidas (1995), encontramos, como tradução a escrita "lenguaje escrito", ou seja, linguagem escrita. Aqui optamos por trazer a versão em português, mais atual.

suas relações pela mediação de um símbolo intermediário” (Coelho, 2013, p. 64). A fala, ou o símbolo verbal, assume o papel de simbolismo de primeira ordem, sendo substituído pelos símbolos escritos no processo de apropriação e internalização da fala escrita. Nas palavras de Vigotski (2021, p. 128), “os símbolos escritos iniciais servem de representação dos símbolos verbais. A compreensão da fala escrita realiza-se por meio da oral”.

Para a criança na fase inicial do processo de alfabetização, o modo de representar algo é por meio da fala; o pensamento se materializa pela fala. Ao iniciar o processo de uso dos símbolos escritos, esses assumem um papel secundário, ou seja, de segunda ordem, pois, sem a “fala oral”, seria impossível escrever algo. Ao se apropriar da “fala escrita”, a escrita assume, então, o papel de simbolismo de primeira ordem. A fala diminui a sua influência como meio entre o pensamento e as marcas deixadas no papel e, com o tempo, deixa de existir. Um processo semelhante à fala egocêntrica, que tem a função de orientar as ações das crianças, “se inicia quando a criança pequena começa a falar e vai diminuindo até a idade escolar” (Cavaton, 2017, p. 453), apresentando a função de sistematização da escrita.

Considerando esses pressupostos, nossos objetivos estavam voltados a tanto promover a apropriação do código linguístico – codificação e decodificação – quanto para destacar a oralidade das crianças como forma de representação do seu pensamento, de exposição de suas ideias e, por meio dela, do protagonismo no grupo de trabalho. Desse modo, no processo de aprendizagem da escrita, ter como referência o que se ouve e o que fala contribui para a codificação do sistema alfabético. Essa foi outra tarefa a ser contemplada no Projeto.

Os estudos de Elkonin (1988) foram fundamentais para esse resgate da fala como mediadora da escrita. O autor apresenta uma proposta de ensino da leitura e da escrita por meio da análise sonora da palavra. Em sua perspectiva, a fala evidencia os sons nas palavras, seus fonemas, e a criança orienta a sua atenção para analisar que o som de uma letra altera dependendo da posição que ocupa na palavra. Todo o trabalho é acompanhado por fichas que auxiliam na análise e na memorização dos sons, facilitando o processo de leitura e de escrita.

Para não ser confundido com o método fônico tradicional, é importante

destacarmos conteúdos e o papel da criança nesse processo. O conteúdo era organizado com temas que permitissem às crianças a resolução de problemas, geralmente resolvidos no coletivo.

Outro aspecto evidenciado no trabalho foi a organização coletiva das crianças para a resolução de tarefas. Considerando o dado de que as crianças iniciaram o projeto sem conhecer umas às outras, uma forma de facilitar a criação de vínculos entre elas foi o trabalho coletivo. Aqui, referimo-nos ao trabalho coletivo em referência ao conceito de coletividade em que todos orientam a sua atividade para encontrar a solução de forma coletiva e todos aprendem.

Uma vez que as crianças tinham níveis diferentes de leitura e de escrita, a forma encontrada para estabelecer o trabalho coletivo foi propor que uma ajudasse a outra. Com isso, incentivaríamos a ajuda entre eles, a partir da proposta de que, no grupo, todos eram iguais e estavam para aprender e poderiam aprender juntos.

Essa proposição teve resultados positivos, pois as crianças estabeleceram rapidamente vínculos entre si e confiança em seu processo de aprendizagem. Aliados ao estímulo de expressarem verbalmente seu pensamento, observamos saltos no desenvolvimento das crianças, principalmente na reorganização do seu comportamento nas relações sociais. Algumas situações nas atividades do projeto evidenciaram a mudança de comportamento das crianças em relação ao seu comportamento como protagonista no processo de ensino. Primeiro, as crianças sempre auxiliavam umas às outras nas ações do projeto. O que começou com ações individualizadas e envergonhadas de manifestar seu pensamento, passou a ser frequente, uma tarefa incorporada no dia a dia com as crianças, que internalizaram essa organização do trabalho e mudaram seu comportamento, expressando-se cada vez mais.

As tentativas de escrita se tornaram mais frequentes sem vergonha de errar. Apresentavam a hipótese de escrita e corrigiam com os colegas ou com as bolsistas na sequência. O receio de escrever ou de errar deu lugar ao movimento de escrever e de corrigir, quando necessário, entendendo a necessidade desse movimento para aprender.

Assim como a escrita, a leitura também passou a ficar evidente ao longo dos trabalhos. Por meio de jogos ou tarefas que precisavam da leitura para resolver

problemas, essa ação mental foi fazendo parte do cotidiano escolar das crianças.

Esses resultados evidenciaram que a reorganização dos objetivos do Projeto e das ações, considerando a especificidade do grupo, provocou uma mudança no comportamento das crianças em relação ao seu processo de aprendizagem. Conseguimos organizar situações escolares que produzissem sentido às tarefas realizadas na escola e, com isso, as crianças entraram em atividade de estudo, apropriando-se do código linguístico. No entanto, enfatizamos, a seguir, outro aspecto identificado ao longo do trabalho.

### **3 Trabalho multidisciplinar como apoio ao processo de aprendizagem das crianças**

Como destacamos, a equipe do projeto contou com a participação de uma psicóloga recém-formada. Seu trabalho foi nos ajudar a compreender os processos emocionais que faziam parte da realidade das crianças. Para isso, foram organizados grupos de conversa, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre elas, os quais aconteceram paralelamente ao trabalho realizado pelo grupo de estudantes de Pedagogia.

Esse espaço se transformou em um momento de fala e de escuta das crianças, de representação dos seus medos e de inseguranças, bem como de enfrentamento às frustrações sobre seu processo de aprendizagem. As crianças estabeleceram laços afetivos entre elas e as outras crianças. Os momentos dos grupos se constituíram como situações de fala espontânea, sendo identificadas ocorrências nas quais as crianças vivenciavam e as colocavam em situação de vulnerabilidade. Entre as quase 30 crianças atendidas, tivemos três encaminhamentos à rede de proteção, para assegurar que elas tivessem seus direitos garantidos.

Não entraremos nas especificidades das situações narradas pelas crianças neste texto, mas nossa discussão destaca a importância desse trabalho para o processo de aprendizagem da criança. Nos primeiros meses, identificamos que os motivos que levavam algumas crianças a não se apropriarem da leitura e da escrita estavam além da organização do ensino em sala de aula, com motivos tais como: de

ordem econômica – a situação da família como imigrantes estrangeiros e a entrada em diversos sistemas de ensino por onde a família passava no Brasil; a falta de apoio familiar que as incentivasse ou organizasse a sua vida para a atividade de estudo; as relações afetivas entre as crianças e suas famílias; as relações familiares orientadas pelo medo para a subordinação dos filhos aos pais; a dificuldade na articulação das palavras por causa de um problema não identificado que impedia as crianças de serem compreendidas pelos colegas; a falta de atendimento especializado para ajudá-las; e a dificuldade de acesso aos bens materiais por conta de condições financeiras.

Inicialmente, esses fatores não foram evidentes, no entanto, ao longo do tempo, as narrativas de situações familiares se tornaram frequentes. Por isso, o trabalho orientado para a criação de vínculo afetivo foi determinante para que elas tivessem, nos momentos do projeto e com as bolsistas, um espaço de fala espontânea.

É importante destacar que o trabalho do psicólogo no projeto, na condição de psicólogo escolar, não foi promover um atendimento clínico, mas realizar um trabalho em grupo que auxiliasse as crianças a estabelecerem laços entre si e com os profissionais da escola, além de terem confiança em seu processo da aprendizagem. Para isso, as discussões nos grupos envolveram temáticas sobre sentimento, amizade e luto. A profissional utilizou técnicas específicas da Psicologia para o trabalho com as crianças, como jogos, desenhos, grupos de discussão e textos de literatura infantil. A variação das ações buscou, além de estabelecer o vínculo, definir qual a melhor forma de trabalhar com as crianças para atingir os objetivos propostos.

O trabalho realizado no Projeto demonstrou a importância de criação de um vínculo de confiança entre as crianças e professores e entre elas e as bolsistas do projeto. O Projeto se converteu em momentos de estudo e de aprendizagem, mas também em um espaço afetivo e de confiança para a realização das atividades de estudo. Ao estabelecermos os momentos de trabalho com as crianças em momentos afetivos, elas passaram a ter segurança e confiança em suas hipóteses de escrita, iniciando o processo de apropriação do código linguístico, bem como a criação de motivos para a realização de tal atividade. Segundo Asbahr (2017, p. 175), os motivos iniciais das crianças para o estudo

vinculam-se fortemente à relação com o(a) professor(a), e são motivos predominantemente afetivos. Analisando os motivos afetivos, avaliamos que eles não condizem imediatamente com as ações de estudos, mas podem ser motivos realmente eficazes se forem considerados pontos de partida do trabalho pedagógico e trabalhados como mediações para tal atividade. O papel do(a) professor(a) na transformação desses motivos afetivos em motivos cognitivos é essencial.

A relação entre a função afetiva e a aprendizagem caracteriza-se, então, como um aspecto fundamental para a consolidação das novas formações criadas a partir da atividade de estudo. Ao dar atenção a essa relação, seja no âmbito do projeto ou na sala de aula, desenvolve-se a segurança da criança por suas próprias opiniões e fortalece a sua participação nas atividades escolares e cotidianas.

As questões de afeto na relação com a aprendizagem são complexas e necessitam de um estudo específico, mas o estudo realizado por Asbahr (2017) nos dá indícios de sua importância para a atividade de estudo. A autora destaca que o afeto produz motivos para realização de uma atividade, inclusive naquelas relacionadas às atividades escolares. As crianças que sofrem com os problemas de escolarização e têm consciência disso tendem a não acreditar que podem realizar algo, afinal, há uma expectativa relacionada à nova posição social que ocupam ao entrar na escola. Precisam, desse modo, de afeto e de atenção para retomar sua confiança na sua aprendizagem como as outras crianças. Assim sendo, estabelecer uma relação afetiva com a criança durante sua atividade de estudo pode resultar em aprendizagem, pois o que primeiramente é emocional, posteriormente, torna-se um motivo para aprender.

#### **4 O trabalho coletivo e a organização coletiva das crianças**

As ações narradas até o momento, apresentadas separadamente, foram realizadas concomitante ao longo dos 12 meses do Projeto. Um objetivo inicial, que se manteve como orientação aos nossos trabalhos, foi a organização coletiva das crianças. Esse objetivo ganhou maior relevância quando as crianças demonstraram que auxiliar os colegas deixavam-nas mais confiantes e motivadas para o processo de aprendizagem.

Como tarefas do Projeto, as crianças produziram textos e organizaram materiais em conjunto, dos quais incluíram dois livros (um sobre as brincadeiras infantis e outro sua autobiografia) e um jornal mural, exposto na escola, como a última atividade do ano.

No livro sobre as brincadeiras, as crianças entrevistaram as funcionárias da escola para saber do que brincavam quando tinha a idade delas. As crianças realizaram as entrevistas, registraram-nas por meio da escrita e de fotografias, e depois, no grupo, produziram o livro como registro das entrevistas. Além de trabalharmos a função da escrita como registro da memória, destacamos a oralidade, uma vez que, ao conversarem com as funcionárias, foi necessário se expressar de maneira clara para se fazer entender.

Ademais, produzir a autobiografia e contar sobre a escolha do seu nome, com quem convive e seus gostos ajudaram as crianças a sentirem-se como sujeitos na escola. Ao verem a sua história registrada e ilustrada por elas mesmas, conferiu-se à escrita e à leitura a compreensão de que nós podemos contar sobre nós mesmos, e não sobre outros em atividades distantes da realidade das crianças.

Após produzirem coletivamente os livros, no momento de elaboração do jornal, as crianças haviam se apropriado das ações necessárias para o trabalho coletivo. A vivência de definir as regras da tarefa, organizar um texto, respeitar a fala e escutar o outro foram incorporadas ao comportamento das crianças a cada atividade coletiva realizada.

Conforme o conceito de atividade de Vigotski (2006) e de Leontiev (1983), realizar uma atividade produz no sujeito mudanças no seu comportamento, produzindo o desenvolvimento. Organizar o ensino para que as crianças entrem em atividade e tenham motivos para realizar as tarefas propostas é um desafio para o sistema de ensino, principalmente com crianças que enfrentam o estigma da dificuldade de aprendizagem. Bozhovich (2006, p. 31) nos ajuda a compreender essa função do professor, ao explicar que ele deve

saber penetrar no sistema de mudanças mais estáveis e individuais, que escapam à observação externa, e tê-los em conta no processo de educação. Assim, aos educadores se apresenta a tarefa de aprender a organizar não somente o meio externo, mas também as mudanças internas que surgem na

criança em relação com as imagens e representações que já possuem.

Estar em atividade em nosso projeto foi compreendido como a atuação constante da criança nas ações, bem como produzir motivos para a aprendizagem. Elas estabeleceram uma nova relação com o processo de aprendizagem e com o ensino. Muitas vezes, o processo em sala de aula, com muitas crianças, acaba não envolvendo todos os participantes, uma vez que em sala há diferentes níveis de desenvolvimento e de características de processo de aprendizagem. Nesse caso, os professores acabam por não conseguir organizar o ensino de forma a atender a todos. O Projeto demonstrou que, em alguns casos, faz-se necessária uma ajuda específica, voltada diretamente para essas crianças para ajudá-las a superar seus problemas de escolarização.

### **Considerações finais**

A realização do Projeto "Atendimento às crianças em alfabetização", como atividade de pesquisa e extensão, contribuiu para as discussões no âmbito acadêmico sobre o tema. Nosso objetivo, neste texto, ao apresentar dados coletados no desenvolvimento do Projeto, foi analisar como um trabalho intencional e voltado para a criança na condição de protagonista do processo de aprendizagem pode contribuir para a superação de suas dificuldades no processo de aprendizagem.

Ao longo dos 12 meses de realização das atividades do Projeto, avaliamos que nem todas as crianças conseguiram ser alfabetizadas, se compararmos com os parâmetros do sistema escolar. No entanto, ficaram evidentes as mudanças ocorridas no período quanto à relação entre elas e processo de escolarização.

Exemplificamos isso com a mudança de comportamento no tocante à participação das crianças nas tarefas trabalhadas. Inicialmente, mostraram-se envergonhadas e inseguras para demonstrar seus níveis de escrita e de leitura, situação que se modificou com o trabalho de mediação das bolsistas participantes. As crianças passaram a participar das atividades, protagonizaram situações de aprendizagem nas quais demonstraram suas hipóteses de escrita e a sua compreensão sobre os temas trabalhados. Desse modo, consideramos que as

crianças vivenciaram situações de aprendizagem como formação e desenvolvimento de funções psíquicas, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

No entanto, encontramos desafios para a realização do Projeto. Ao conseguirmos estabelecer vínculos afetivos e transformar o espaço escolar como um espaço de confiança, foram desvelados aspectos que ultrapassam o trabalho dos profissionais da escola. Situações como encaminhamentos para a assistência às crianças em situação de violência, crianças que são transferidas de escola no meio do ano letivo e precisam se adaptar à nova realidade e filhos de imigrantes que não dominam o português brasileiro e vêm de sistemas escolares significativamente diferentes, sendo que a escola não está preparada para atendê-los.

Esses fatos emergiram nesses 12 meses, trazendo-nos angústias e dúvidas. Angústias, pois sabíamos da dificuldade enfrentada por esses sujeitos e tínhamos limites para ajudá-los no espaço escolar. Dúvidas porque as situações se apresentavam como novas, e o tempo de um ano não seria suficiente para resolver ou amenizar os problemas vivenciados pelas crianças e por nós.

Entretanto, mesmo diante dos desafios, consideramos que organizar ações voltadas para o trabalho intencional com as crianças, nas quais elas sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem, demonstrou que há possibilidades de ajudá-las com problemas de escolarização, para que produzam sentido e significado às tarefas escolares.

Diante das discussões aqui apresentadas, entendemos que as dificuldades enfrentadas pelas crianças, em função da organização social, quando não observadas, são agravadas, resultando em reprovação e evasão escolar. Disso decorre a importância da realização de atividades acadêmicas como pesquisa e extensão no contexto escolar, com o objetivo de propor ações que possam contribuir para a compreensão das situações vivenciadas pelas escolas. A relação entre a Universidade e a escola, principalmente em áreas como a Pedagogia e a Psicologia, é profícua para a formação inicial universitária dos profissionais, pois trazem para o âmbito da formação a realidade escolar, futuro campo de atuação desses sujeitos.

## Referências

ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: FAPERJ; Lamparina, 2009.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **"Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

BEATÓN, Guillermo Arias; CALEJON, Laura Marisa Carnielo; BRAVO, Ariel Zulueta. Relación familia y escuela: las familias potenciadoras. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 131–153, jan/abr de 2022. DOI: 10.14393/OBv6n1.a2022-64388

BOZHOVICH, Lídia. El problema de la preparación del niño para el aprendizaje escolar. In: MARTÍNEZ, G.; IZNAGA, A. L. S.; CAMPOS, C. G. M.; PÉREZ, C. M. E. R. **Psicología del desarrollo del escolar**. La Habana: Editorial Félix Varela, 2006, p. 243-246.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. A fala egocêntrica utilizada pela criança em atividade escolar de escrita. **LINHAS CRÍTICAS**, [S. L.], V. 23, N. 51, P. 449–472, 2018. DOI: 10.26512/LC.V23I51.8242

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na Teoria Histórico-Cultural. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org). **Educação Escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. In: CIASCA, Sylvia Maria (org). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19-31.

COELHO, Sonia Maria. A alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural. In: COELHO, Sonia Maria; MENDONÇA, Onaide Schwartz Correa de; MARANHE, Elisandra André. (Orgs.). **Caderno de formação UNESP - UNIVESP**- Vol. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011. p. 58-71.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e Saúde! **Cadernos Cedes** (Fracasso escolar: uma questão médica?), Campinas, n. 15, p. 7-16, dez, 1985.

DAVYDOV, Vasily; ZINCHENKO, Vladimir Petrovich. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVYDOV, V. **La Psicología Evolutiva y Pedagogia en la URSS** –Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, Daniil Borosovich. How to teach children to read. **Journal of russian & East European Psychology**. Routledge. v. 37, n. 6, p. 93-117, 1988. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/loi/mrpo20>. Acesso em: 14 de maio de 2024.

GOLBERT, Clarissa Seliman. MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. Dificuldades de aprendizagem. In: SUKIENNIK, Paula Berél (org). **O aluno problema**. Transtornos emocionais de crianças e adolescentes. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. p. 79-110.

IBGE. **PNAD Contínua 2023**. Brasília: IBGE, Ministério do Planejamento, 2024. Disponível em <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2022.html>. Acesso em 01 de maio de 2024

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2016, p. 149-170.

MIRANDA, Maria Irene. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização**: contribuições da teoria piagetiana. São Paulo: Cortez, 2000.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Privação cultural e Educação Pré-primária**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

PEREIRA, Aline de Souza. Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Redirecionando olhares. In: TUNES, Elizabeth. **Desafios da Educação para a Psicologia**. Curitiba, PR: CRV, 2018. p.73-82

PERSICHETO, Aline Juliana Oja. Concepções de uma professora alfabetizadora bem-sucedida sobre a alfabetização: contribuições para a prática docente. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-18, 2022. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7027>.

Acesso em: 15 maio. 2024.

SOUZA, Marlene Proença Ribeiro de. **Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A pré-história da fala escrita. In: PRESTES, Zoia (org e trad). **Psicologia, Educação e desenvolvimento**. Escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 202. p. 103-144

VIGOTSKII, Lev Semionovich Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001. p.103-117.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. La prehistoria del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1995. p.183-206.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas de la psicología infantil**. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 2006. p. 249-386.

Recebido em: 20-05-2024

Aprovado em: 26-06-2024

Publicado em: 14-11-2024