



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

RAYMARA AGRA MONTEIRO DE SOUZA

**OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

JOÃO PESSOA - PB

2024

RAYMARA AGRA MONTEIRO DE SOUZA

**OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Thaís Oliveira de Souza.

JOÃO PESSOA - PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729a Souza, Raymara Agra Monteiro de.

Os anos iniciais do ensino fundamental e a
apropriação da linguagem escrita: desafios e
possibilidades / Raymara Agra Monteiro de Souza. - João
Pessoa, 2024.
38 f.

Orientação: Thaís Oliveira de Souza.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Ensino fundamental. 2. Alfabetização. 3.
Letramento. I. Souza, Thaís Oliveira de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.3(043.2)

RAYMARA AGRA MONTEIRO DE SOUZA

**OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de
Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal
da Paraíba como requisito à obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 08/05/2024

BANCA EXIMINADORA



Dra. Thaís Oliveira de Souza
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Karen Guedes Oliveira
Universidade Federal da Paraíba

JOÃO PESSOA

2024

À minha rede de apoio, que me proporcionou
concluir essa graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar condições para a conclusão desse curso, aos meus pais Marilene Agra e Genrar Souza que nunca mediram esforços para ver o meu sucesso, ao meu irmão Genrar Filho que sempre me direciona nos momentos de dificuldade, a minha prima Larissa Agra pela parceria, a minha cunhada Ketisline Monteiro e minha sobrinha Maitê Souza, por deixarem esse processo mais leve. Agradeço também as minhas tias Gilzeuda, Gizelda e Terezinha que sempre apoiaram meus estudos, bem como aos meus amigos que participaram direta ou indiretamente nesse percurso acadêmico. Por fim, gostaria de agradecer a minha orientadora Thaís Souza por todo auxílio concedido neste trabalho.

RESUMO

Este estudo teve como o objetivo principal analisar os desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Dessa forma, buscamos compreender o processo de apropriação da linguagem escrita para a Teoria Histórico-Cultural e como as condições concretas de vida das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem influenciar no processo de alfabetização e letramento. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de experiências vivenciadas nos anos de 2022 e 2023 numa escola municipal de João Pessoa – PB. A importância deste estudo baseia-se na necessidade de que o docente em formação compreenda o processo de apropriação da escrita, refletindo acerca do desenvolvimento e aprendizagem infantis. Através das nossas observações, verificamos que, embora matriculadas regularmente nas escolas, um grande número de crianças atinge a idade de nove e dez anos sem estarem plenamente alfabetizadas, fator que afeta negativamente a forma como a criança se enxerga perante o meio em que está inserida. Portanto, salientamos a necessidade de que os profissionais da educação estejam atentos ao contexto geral em que as crianças vivem, seja ele familiar, econômico ou social, bem como o ambiente educacional que está sendo ofertado a essas crianças, uma vez que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, sua interação com o meio e com o outro estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da criança. Ademais, observamos ainda que, o desenvolvimento da autoestima infantil, bem como o reconhecimento de seus interesses, torna o processo de apropriação da linguagem escrita mais significativo.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental. Alfabetização. Letramento. Apropriação da Linguagem Escrita.

ABSTRACT

This study's main objective was to analyze the challenges encountered in the literacy process of children enrolled in the early years of elementary school at a municipal school. In this way, we seek to understand the process of appropriating written language for the Historical-Cultural Theory and how the concrete living conditions of children in the Early Years of Elementary School can influence the literacy process. This is, therefore, a qualitative research approach, based on experiences lived in the years 2022 and 2023 in a municipal school in João Pessoa – PB. The importance of this study is based on the need for the teacher in training to understand the process of appropriating writing, reflecting on children's development and learning. Through our observations, we found that, although regularly enrolled in schools, a large number of children reach the age of nine and ten without being fully literate, a factor that negatively affects the way children see themselves in the environment in which they are inserted. . Therefore, we emphasize the need for education professionals to be aware of the general context in which children live, be it family, economic or social, as well as the educational environment that is being offered to these children, since, according to the Historical-Cultural Theory, its interaction with the environment and with others are directly related to the child's development. Furthermore, we also observed that the development of children's self-esteem, as well as the recognition of their interests, makes the process of appropriating written language more significant.

Keywords: Elementary Education. Literacy. Literacy. Appropriation of Written Language.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	10
3. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	14
4. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	18
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS	26
5.1 Conhecendo a escola	26
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO	28
6.1 Desinteresse da escola pela recreação infantil	29
6.2 Dificuldade de acesso à cultura letrada	30
6.3 Práticas docentes tradicionais.....	31
6.4 Criação de rótulos	31
6.5 Desconsideração da autoestima no processo educativo	32
6.6 Desconsideração do contexto pessoal	33
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
8. REFERÊNCIAS	37

1. INTRODUÇÃO

O referido trabalho tem como o objetivo principal analisar os desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento de crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Assim, buscamos compreender o processo de apropriação da linguagem escrita para a Teoria Histórico-Cultural e como as condições concretas de vida das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem influenciar no processo de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, desenvolvida a partir das minhas experiências como assistente de alfabetização em uma instituição de Educação Básica durante os anos de 2022 e 2023.

Durante esse período, foram analisadas as práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita, de modo a refletir o porquê de crianças com idades de 10 a 11 anos apresentarem grande dificuldade em relação à escrita e leitura. Ao nos deparar com essa situação, analisamos a discrepância entre o número de crianças matriculadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e o número de crianças efetivamente leitoras, capazes de exercer de maneira crítica seu papel na sociedade, entendendo-se como sujeito e protagonista de sua própria história e capaz de atuar no mundo através da língua escrita no contexto da cultura vigente.

Contrariamente, observamos um número alarmante de crianças que não se compreendiam como sujeitos ativos em seu processo escolar, o que é frequentemente resultado de um processo de alfabetização falho, originado a partir de métodos tradicionais e pouco significativos, motivo pelo qual, muitas vezes, essas crianças chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem habilidade de ler e escrever próprio nome.

Observando o presente contexto, comum em diversas escolas brasileiras, interessei-me em entender os processos de alfabetização e letramento, a fim de refletir como as diversas práticas pedagógicas podem facilitar ou dificultar o processo de alfabetização, bem como a introdução da prática pedagógica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural por parte do profissional docente responsável pela alfabetização pode promover uma mudança de paradigma, resultando em aprendizagem mais significativa, acolhedora e contextualizada socialmente.

Nesse contexto, considere a necessidade de refletir os desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento, bem como a necessidade de compreender o processo de apropriação da linguagem escrita pela Teoria Histórico-Cultural. Ademais, objetivamos

também entender como as condições concretas de vida das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem influenciar no processo de alfabetização e letramento. Visamos, assim, refletir sobre as possibilidades de atuação do professor frente às dificuldades encontradas nesse processo de apropriação da linguagem escrita, tão importante para o desenvolvimento de toda a vida escolar.

Assim, devemos compreender que o processo de apropriação da linguagem escrita implica numa reflexão de como as condições concretas de vida dos infantes influenciam tanto nos processos de alfabetização como letramento, dentro do contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, partimos principalmente das contribuições Vygotskianas para entendermos como fatores sociais, emocionais e culturais implicam diretamente em todo o desenvolvimento da criança.

Para isso, refletiremos primeiramente sobre o público infantil, isto é, abordaremos como as crianças foram vistas ao longo da história, e como cada contexto histórico influenciou o conceito de infância de sua época, entendendo que a criança foi vista e definida a partir de contextos próprios de cada momento histórico. Após isso, abordaremos as questões legais pertinentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, vigentes atualmente no Brasil, principalmente aquelas referentes às principais políticas públicas atuais. Em seguida, faremos uma ponderação sobre como a Teoria Histórico-Cultural se aplica na aquisição da língua escrita no contexto da alfabetização infantil e como o professor deve encarar os processos de alfabetização e letramento para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa. Por fim, analisaremos algumas situações presenciadas em contexto escolar referentes ao meu trabalho como assistente de alfabetização em escola pública nos anos de 2022 e 2023.

2. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Os saberes sobre a formação da infância são, de acordo com Santos, Xavier e Nunes (2009), de fundamental importância na formação de todos os profissionais que atuam diretamente nessa etapa da vida.

Nesse sentido, Barbosa e Santos (2017) afirmam que, por abranger diversas definições, a infância não se limita a apenas um significado. Pelo contrário, com o passar dos anos variadas concepções de infância foram sendo desenvolvidas. Esse entendimento é corroborado por Santos, Xavier e Nunes (2009) quando defendem a possibilidade de se identificar variadas maneiras de se enxergar a infância em cada momento histórico. Ao longo da história o papel da criança foi sempre desenvolvido a partir dos interesses e perspectivas das pessoas adultas.

Vale notar que a infância deve ser entendida como uma construção social, que se insere e se adapta em grupos sociais na trajetória histórica, conforme apontam os autores Barbosa e Santos (2017) e Santos, Xavier e Nunes (2009).

De acordo com Santos, Xavier e Nunes (2009), a produção artística, até o século XII, ignorou a infância. Essa invisibilidade poderia evidenciar o desprezo social a qual possuíam, ou até mesmo demonstrar a não distinção pela qual passavam em relação aos adultos da época. Nesse contexto, as crianças seriam representadas, apenas, numa escala reduzida dos adultos, sem nenhuma diferença de expressão, vestimenta, ou de traços (Ariès, 2012 *apud* Barbosa e Santos, 2017). A infância passaria a ser representada, e contextualizada, somente a partir do século XIII (Ariès, 1998 *apud* Santos, Xavier; Nunes, 2009). Ainda segundo os autores, essas representações eram desenvolvidas em contextos religiosos, através de características angelicais.

Um posicionamento distinto pode ser observado nas palavras de Heywood, conforme demonstrado nos estudos de Santos, Xavier e Nunes (2009), o qual defende a existência de documentos medievais que demonstram um reconhecimento das singularidades presentes nos infantes, em distinção da vida adulta. As autoras ainda apontam que a partir do século XVI, as crianças foram sendo inseridas no cotidiano adulto. Foi nesse período que passaram a aparecer nas efígies dos túmulos, com características menos angelicais. Barbosa e Santos (2017) afirmam que essa representação da criança morta refletia uma mudança de postura por parte dos adultos, que deixam em certa medida a indiferença e começam demonstrar certo apego.

Já no século XVII há uma valorização da infância, que pode ser observada a partir do surgimento de pinturas de crianças sem a presença de adultos. Essa valorização pode ser

representada, principalmente, por dois sentimentos: a paparicação, dentro do contexto familiar, e a exasperação, associada ao moralismo religioso da época (Santos, Xavier; Nunes, 2009). Barbosa e Santos (2017) explicam que, no primeiro caso, a criança era vista como uma distração para o adulto, enquanto, no segundo caso, era vista como um ser a ser moldado a fim de tornar-se um adulto honrado. Ainda segundo os autores, outro fator que merece destaque foi a utilização de vestimentas próprias para a criança, principalmente pelas famílias das classes privilegiadas.

Com o Renascimento, de acordo com Santos, Xavier e Nunes (2009) surgem novas reflexões no conceito de infância baseadas em teóricos renascentistas. Entre as teorias estão as pesquisas de Jonh Locke, nas quais as crianças eram totalmente manipuláveis e moldadas pelo ambiente, sendo comparada a uma “tabula rasa” e as teorias de Jean Jacques Rousseau, as quais se opunham aos tratamentos em que a criança era submetida nos processos de aprendizagem.

Em momentos distintos da história do Brasil, sobretudo no período colonial, o conceito estabelecido de infância sofreu variações, principalmente no que tange às desigualdades de etnia e classe social. Segundo Santos (2007), encaixavam-se no conceito de infância apenas as crianças brancas e abastadas (*apud* Barbosa; Santos, 2017) que, acostumadas ao ambiente onde a violência contra os escravos era naturalizada, reproduziam as práticas sádicas. Tal violência resultou, comumente, em suicídios infantis de pessoas negras (Priore, 2013 *apud* Barbosa; Santos, 2017).

Diferentemente, explica Santos (2007), as crianças indígenas eram tratadas de modo ambivalente, uma vez que, ao mesmo tempo em que eram vistas como selvagens e pecadoras, também deveriam ser educadas para que, após civilizadas, tornarem-se aptas para o trabalho (*apud* Barbosa; Santos, 2017).

Barbosa e Santos (2017) citam também as crianças brancas abandonadas, providas de relações extraconjugais ou de famílias em extrema pobreza. Essas crianças, rejeitadas, eram desprezadas de modo que resultava num alto índice de mortalidade. A partir do século XVIII, essas crianças são enviadas para as Santas Casas de Misericórdia, de onde os meninos sobreviventes são enviados, entre os 7 e 12 anos, para o trabalho ou, no caso das meninas, onde aprendiam a desenvolver atividades domésticas.

Santos, Xavier e Nunes (2009) apontam que, a partir do final do século XVIII, o Romantismo influencia como a criança deve ser enxergada pela sociedade. Os intelectuais do Romantismo começam a entender a criança como um ser capaz de exercer virtudes como sabedoria, sensibilidade estética e moralidade.

As contradições do século XIX, provenientes das transformações sofridas pela sociedade, com posturas mais abertas no que tange às questões relacionadas à sexualidade, bem como o consumo de álcool e drogas, despertou preocupação no Estado. Como resposta, foi observado uma maior normatização familiar, o prolongamento da infância e a divisão de alunos por idade no ambiente escolar (Santos, Xavier; Nunes, 2009).

No Brasil, a Proclamação da República traz uma nova preocupação: a quantidade de crianças abandonadas que se tornam infratores. A fim de mitigar esse problema, essas crianças deveriam ser disciplinadas. Para isso, foram criadas políticas públicas rígidas, intimidatórias, regidas pelo medo e pela impessoalidade (Paseti, 2013 *apud* Barbosa; Santos; 2017).

Já nos Estados Unidos, no final do século, especialmente entre as classes privilegiadas, surge o entendimento da criança com um ser que demanda cuidados, proteção e afeto, além da necessidade de ambientes e momentos destinados à brincadeiras. Em contraste, entre as famílias pobres as crianças continuavam exercendo funções de trabalho (Santos; Xavier; Nunes, 2009).

A sociedade do século XX, na perspectiva dos autores Barbosa e Santos (2017), compreendia a criança como sujeito passivo, dependente de intervenções de adultos para se tornarem completas e capazes. Desse modo, afirma Sarmento:

[...] a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância [...], que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças (Sarmento, 2005 *apud* Barbosa; Santos, 2017, p. 253).

Nesse sentido, foram instituídas no Brasil ao longo dos anos políticas sociais e leis como o Código de Menores de 1927, Serviço Social de Menores Abandonados e Delinquentes (1938), Código de Menores de 1979, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, entre outras. Tais políticas sociais tinham como objetivo amparar e instruir os chamados menores. Barbosa e Santos (2017), baseados nos estudos do pesquisador Furlanetto, declaram que nesse contexto do final dos anos 90 surge um novo conceito de infância o qual as crianças são enxergadas como “sujeito de direitos”.

Tais mudanças foram resultado de reivindicações dos movimentos sociais, e, de acordo com Santos, Xavier e Nunes (2009), das diversas teorias que refletiam a infância fundamentada na criança como sujeito ativo, participante da sociedade, sendo produto e produtor de cultura.

No cenário educacional, os autores ainda destacam a percepção de criança defendida pelo filósofo e educador Paulo Freire, que entendia a criança como sujeito histórico.

Apesar das conquistas legais e da obrigatoriedade do ensino nas escolas brasileiras, os índices de trabalho infantil, bem como as taxas de analfabetismo infantil, permanecem alarmantes (Santos, Xavier; Nunes, 2009). Segundo Barbosa e Santos (2017), embora essas leis devessem amparar toda a infância, sua aplicação é feita de modo desigual. Se, por um lado, crianças brancas permanecem resguardadas pela legislação, por outro lado, as crianças negras são vistas como “menores” a serem punidas.

Santos, Xavier e Nunes (2009) destacam que não se pode perceber a criança de forma generalizada. Sendo assim, é necessário, portanto, analisar os diferentes aspectos que interferem nessa concepção, como por exemplo a sociedade na qual estão inseridas, sua situação econômica, bem como o cenário político e cultural do qual fazem parte. É nesse sentido que, na visão de Barbosa e Santos (2017) existem diversas infâncias num mesmo período de tempo, como “a criança que vive em um nobre bairro de uma cidade não é tratada da mesma forma que uma criança da periferia, que vive vendendo doces em um semáforo” (p. 261).

Portanto, como observamos nas palavras de Santos, Xavier e Nunes (2009) para compreender a criança, deve-se levar em consideração toda a dinâmica envolvida no seu desenvolvimento, seja na questão psicomotora, cognitiva ou emocional. Levando sempre em consideração as distinções sociais, étnicas e culturais, a fim de serem vistas como autoras de sua própria história tanto pela escola, como pela família e a sociedade como um todo.

3. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para nos referirmos ao processo de apropriação da linguagem escrita da criança no Ensino Fundamental, torna-se necessário nos atermos também a Educação Infantil, visto que, a criança desde antes da entrada nas instituições educacionais já está imersa no mundo na escrita e o processo de apropriação dessa linguagem é um contínuo. Antes de iniciar a sua vida escolar, a criança interage através do seu corpo, da fala, observa, desvenda significados, cria hipóteses e ideias sobre o funcionamento social da língua escrita.

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental passaram por várias transformações políticas e organizacionais ao longo dos anos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) até os anos de 1980 a sociedade brasileira fez uso do termo “pré-escolar” para se referir à Educação Infantil. Nesse contexto, percebemos a ideia de que essa etapa de ensino foi vista como uma fase de preparação para o ensino formal, que teria início apenas na Educação Fundamental. Esse cenário, contudo, mudou a partir do surgimento da Constituição de 1988 (DCNEI, 2010). A partir da qual, foram regidas importantes leis no que tange ao tema da educação.

Promulgada em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil estabeleceu os princípios, direitos e deveres básicos que regem a sociedade brasileira. É nesse sentido que a Carta Magna demonstra sua extrema importância, uma vez que cabe à esta garantir os direitos e deveres fundamentais, incluindo aqueles referentes ao campo educacional. Em seu artigo 205 desta Constituição atribui à criança o direito à educação, bem como ao Estado e à família, o dever de educar. Desse modo, a educação deve ser promovida e incentivada com o apoio da sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Além disso, a partir do artigo 208, o texto deixa claro que o Estado deverá garantir a partir de 0 anos, a oferta de matrículas em creches e pré-escolas. Essa garantia se estende até aos 5 anos. A partir dos 4, até os 17 anos de idade, o texto garante, ainda, a todos uma Educação Básica obrigatória e gratuita (Brasil, 1988).

Outro documento basilar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que compila as instruções necessárias aos processos de educação escolar, em variados ambientes educacionais, perpassando pelas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior. Fundamentada na Constituição de 1988, a LDB aborda aspectos de organização educacional, elaboração de currículos, formação docente, gestão democrática

nas instituições de ensino, entre outros. Além disso, o artigo 6º da LDB determina a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis efetuar matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos. Ademais, o legislador reconhece e determina a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com duração de 9 anos, determinando o seu início a partir dos 6 anos de idade. Nesse sentido, percebemos que esta lei propõe uma relação de diálogo para compartilhar as responsabilidades do Estado, da família e da escola para assim potencializar os processos de aprendizagem (Brasil, 1996).

De acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) quanto aos seus objetivos, essas normas integram-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), reunindo princípios, fundamentos e procedimentos que visam nortear as práticas educativas desta primeira etapa da Educação Básica, através de políticas públicas e propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil.

A etapa da Educação Infantil deve promover o trabalho que assegure o reconhecimento da dignidade da criança como pessoa humana, bem como sua proteção contra violências físicas e simbólicas, além de possíveis negligências cometidas tanto no ambiente escolar, como no contexto familiar, devendo tais violações serem compulsoriamente comunicadas às instâncias competentes (Brasil, 2010).

Ainda de acordo com o documento (2010) no que tange às práticas pedagógicas, a sua proposta curricular deve ter como eixos norteadores interações e brincadeiras que: promovam o conhecimento de si e do mundo; favoreçam sua imersão nas diferentes linguagens; possibilitem experiências narrativas com a linguagem oral e escrita; ampliem sua confiança; desenvolvam sua autonomia; além de propiciar a interação por tradições culturais brasileiras; entre outros. As DCNEI (2010) evidenciam que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem seguir os princípios éticos, políticos e estéticos, além de respeitar o desenvolvimento de cada processo, não antecipando, portanto, os conteúdos do Ensino Fundamental na etapa da Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), um dos desafios da Educação Fundamental refere-se à sua articulação com as demais etapas da Educação Básica, isto é, sua integração com a etapa anterior da Educação Infantil e posterior, do ensino médio. No que diz respeito à sua articulação com a Educação Infantil, o documento reconhece ser imprescindível a recuperação da ludicidade presente no contexto de aprendizagens da Educação Infantil e aplicá-la no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa atitude torna o ambiente escolar mais atrativo e instigante, diminuindo assim

a repetitividade das aulas. Essa estratégia é fundamental para um melhor desempenho dos estudantes e a permanência nos estudos.

Ademais, essas diretrizes enfatizam a necessidade de levar em consideração os saberes adquiridos durante a etapa anterior. Além disso, para garantir a eficácia na aprendizagem, as DCNEB estabelecem a necessidade da elaboração de práticas pedagógicas para recuperar alunos que apresentam dificuldades a fim de que não se tornem vítimas da cultura da repetência, nem que tenham seus processos educativos descontinuados (Brasil, 2013).

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento desenvolvido pelo MEC que visa orientar as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas, ao longo da Educação Básica, para todos os estudantes brasileiros. Ela busca garantir uma base educacional igualitária para todos os estudantes matriculados em escolas brasileiras. Ao definir competências e habilidades fundamentais nas áreas de conhecimento de cada etapa da Educação Básica, a BNCC orienta nas questões referentes à elaboração de currículos escolares, bem como construção de conteúdos educacionais a fim de direcionar um caminho comum a ser seguido pelas instituições de ensino.

Além disso, a BNCC reconhece que o processo educacional tem como ponto de partida a Educação Infantil. É nessa primeira etapa da Educação Básica que ocorre o primeiro afastamento da criança do seu ambiente familiar. Nessa etapa, a educação escolar tem por objetivos a ampliação das habilidades, experiências e conhecimentos da criança, atuando de maneira complementar à educação familiar. Em grande medida, essas aprendizagens envolvem comunicação, socialização e autonomia. Há de se destacar que muitas são as críticas no meio acadêmico acerca da proposta da Base.

Em relação a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a BNCC (2018) ressalta que essa requer uma atenção especial, para que haja um equilíbrio na introdução das mudanças necessárias. Desse modo, faz-se necessário o estabelecimento de estratégias a fim de acolher e adaptar, tanto crianças quanto os professores à nova etapa do percurso educativo. Tudo isso com vistas a se evitar a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Esse processo deve ser visto como elemento balizador e não como uma condição necessária para o acesso ao Ensino Fundamental. É nesse sentido, portanto, que a BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental valoriza a ludicidade no processo de aprendizagem, apontando sua necessidade de intersecção com as experiências desenvolvidas na Educação Infantil.

Ainda de acordo com a BNCC, é no Ensino Fundamental que se amplia a oralidade, bem como os processos de percepção, compreensão e representação. Tais elementos são importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de

representação, como símbolos matemáticos, artísticos, científicos, entre outros. Assim, o trabalho pedagógico, neste início do Ensino Fundamental, deve girar em torno dos interesses e vivências desses estudantes, tendo como foco a alfabetização capaz de lhes oferecer oportunidades de executar tanto leitura como escrita de um modo mais significativo.

4. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia de Vygotsky tem como pressuposto básico o materialismo dialético do filósofo Karl Marx. Nesse sentido, Vygotsky extrai da Teoria Marxista a ideia de que o ser humano é uma realidade concreta e que sua essência é construída nas relações sociais. (Nunes; Silveira, 2015, p. 49). É nesse sentido que, segundo Lobman (2016) um dos maiores legados deixados por Vygotsky no campo educacional foi o reconhecimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento são fundamentalmente sociais, ou seja, não são consequências do estágio mental, mas que o desenvolvimento é social, em todos os seus aspectos, e que este desenvolvimento ocorre primeiramente a partir do relacionamento social.

Vygotsky, de acordo com Luria (2010), apontou que os processos de desenvolvimento são inter-psíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. É nesse sentido que Nunes e Silveira afirmam que o desenvolvimento psicológico acontece do plano inter para o intrapsíquico (Nunes; Silveira, 2015). Os processos psicológicos instrumentais mais complexos, contudo, começam a se desenvolver à medida que as crianças crescem. Desse modo, os processos que anteriormente eram partilhados com os adultos, posteriormente começam a ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo Inter psíquico (Luria, 2010).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cultural não provém simplesmente da biologia ou do meio, mas surge como resultado da atividade humana diante das oportunidades de cada contexto histórico e cultural do qual o sujeito faz parte (Nunes; Silveira, 2015). A partir disso, Vygotsky conclui que as origens das formas superiores de comportamento consciente são achadas nas relações sociais do indivíduo, não sendo o homem um mero produto do ambiente em que está inserido, mas também um agente ativo (Luria, 2010).

Sendo assim, para Vygotsky, é imprescindível se pensar inicialmente no outro, nas relações sociais e interferências do meio para, só depois, se pensar no desenvolvimento humano. (Nunes; Silveira, 2015). Em outras palavras, Vygotsky, de acordo com Lobman, entende que o desenvolvimento humano não acontece de maneira individual, a partir de processos internos, mas é desenvolvido socialmente a partir de agrupamentos sociais (Lobman, 2016).

A Teoria Histórico-Cultural, segundo Luria (2010), é plenamente aplicável ao desenvolvimento infantil. Isto porque, as crianças pequenas estão sempre em interação com os adultos e, as respostas que essas crianças dão ao mundo são, inicialmente, caracterizadas por processos naturais, principalmente aqueles relacionados à sua herança biológica.

Assim, Vygotsky entende que, desde o nascimento, o desenvolvimento do sujeito acontece em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o cercam e isso o transforma de um ser biológico para um ser sócio-histórico, com uma condição essencialmente humana (VYGOTSKY, 1999 *apud* Nunes; Silveira, 2015). É nesse sentido que Vygotsky descreve, por exemplo, como parentes e familiares conversam com os bebês, mesmo muito tempo antes destes desenvolverem capacidade de fala. Assim, a família fala com a criança como se esta fosse um falante, antes mesmo que ela o seja. Em outras palavras, entende Lobman (2016), que isso representa que a criança é referida não simplesmente por quem é, mas por quem virá a ser.

Dessa forma, vemos que a aprendizagem não é um processo linear, e não está localizada nem antes e nem depois do desenvolvimento. Ao contrário, estes constituem uma relação dialética entre si, sendo também indissociáveis do ambiente (Lobman, 2016).

Vygotsky classifica a aprendizagem em dois tipos: o espontâneo, quando a criança aprende no seu cotidiano e o científico, através do ensino. Destaca ainda a necessidade de entendermos a interdependência desses conceitos. Da inter-relação desses conhecimentos espontâneos e científicos, segundo Nunes e Silveira, emerge a importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Nunes; Silveira, 2015).

Vygotsky descreve dois possíveis níveis de desenvolvimento: o primeiro, chamado de desenvolvimento real, relacionado às capacidades já efetivadas; e o segundo, chamado de desenvolvimento potencial, referente às capacidades em iminência de serem concretizadas. A Zona de Desenvolvimento Proximal seria a distância entre estes níveis de desenvolvimento (Nunes; Silveira, 2015).

Assim, Nunes e Silveira (2015) afirmam que Vygotsky compreende o ensino como possibilitador de processos internos no desenvolvimento da criança. Dessa forma, o processo de ensino deve ter como foco o que o aluno ainda não consegue realizar por conta própria, mas que é alcançável com auxílio de outra pessoa (Nunes; Silveira, 2015). Em outras palavras, Vygotsky compreende que a instrução a ser realizada pelo professor deveria ser direcionada para a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, direcionada para a atividade cognitiva na qual a criança consegue realizar com a mediação ou ajuda de outra pessoa, seja ela adulta ou criança (Lobman, 2016).

Nesse sentido, o ensino deverá concentrar-se nas atividades que podem ser executadas a partir das mediações de outras pessoas. O ambiente escolar, então, deve ser capaz de propiciar condições concretas para que o desenvolvimento potencial se torne real (Nunes; Silveira, 2015, p.54). Ademais, na concepção vygotskyana a escola não deve esperar uma determinada

capacidade intelectual estar presente nos alunos para que determinados conceitos sejam ensinados. De acordo com Nunes e Silveira (2015), a compreensão e utilização de símbolos culturais como: escrita, linguagem, símbolos matemáticos, desenho, entre outros, são fundamentais para a apropriação dos conhecimentos infantis, bem como para o seu correto desenvolvimento.

Adentrando no tema deste trabalho, a apropriação da linguagem escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é importante destacar que o significado de alfabetização passou por alterações ao longo dos anos, principalmente como resultado de modificações culturais, econômicas e sociais. A exemplo disso, a partir do século XX, o conceito de alfabetização passa por uma grande mudança: enquanto nos séculos anteriores a pessoa alfabetizada era aquela capaz de escrever seu nome, a partir do século XX surgem novas especificações para denominar a pessoa alfabetizada. Por falta de termos para conceituar o desenvolvimento de habilidades construídas a partir do domínio da língua escrita, alguns pesquisadores adotaram a expressão “letramento”, derivada do termo inglês “literacy”, para designar tais habilidades (Monteiro; Baptista, 2009).

A Alfabetização e o letramento são dois importantes conceitos relacionados ao contexto educacional das crianças. Apesar de relacionados, os conceitos de alfabetização e letramento não são sinônimos. Enquanto a alfabetização diz respeito à fase pela qual o indivíduo desenvolve a prática da leitura e escrita, o letramento refere-se à compreensão e ao uso eficaz da língua escrita em diversos contextos. Assim, Monteiro e Baptista afirmam:

A alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras. (Monteiro; Baptista, 2009, p. 30).

Na apropriação da linguagem escrita a partir da Teoria Histórico-Cultural importa no entendimento de como funciona o desenvolvimento e que este não se limita meramente a fatores biológicos e que podem ser mudados a partir de mecanismos de repetição. Pelo contrário, é necessário levar em consideração todas as dimensões atreladas ao sujeito, sejam elas de cunho político, cultural ou socioeconômico. Desse modo, a prática de alfabetização/letramento, de acordo com essa teoria, deve entender a diversidade da cultura humana, promovendo uma

prática pedagógica rica em repertórios que proporcionem práticas culturais que possibilitem o cumprimento da função social da leitura e escrita, a fim de aumentar o interesse pelo aprendizado por parte das crianças (Tiroli; Beleze; Santos. 2023). Dessa forma, uma vez que a Teoria Histórico-Cultural reconhece a criança como um ser ativo culturalmente e socialmente, ela deve ser capaz de desenvolver uma apropriação mais apurada da realidade, atuando na formação do “eu” de uma maneira mais completa, englobando aspectos biológicos e culturais, promovendo um desenvolvimento significativo (Nunes; Silveira, 2015).

Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural se opõe às limitações das práticas tradicionais que utilizam metodologias repetitivas, bem como a simples codificação e decodificação da língua escrita. Assim, é fundamental levar em consideração a pluralidade humana, bem como promover a leitura e escrita como mediadora nesse processo de desenvolvimento cultural. (Tiroli; Beleze; Santos, 2023) Portanto, Vygotsky, levando em consideração as características qualitativas da inteligência, critica o modo como se fazia avaliação da aprendizagem individual, a partir de testes padronizados. Em suma, a teoria vygotskyana propõe que o processo avaliativo não pode se limitar a um momento específico, mas ser capaz de captar as constantes mudanças presentes na caminhada educacional dos variados contextos (Nunes; Silveira, 2015).

A escrita pode ser compreendida como uma função que se concretiza por mediação. A relação da criança com a escrita tem início muito antes do professor colocar um lápis em sua mão e instruir como criar letras (Luria, 2010). Assim, o primeiro desafio da criança ao deparar-se com o mundo letrado é a diferenciação do que é desenho e do que é escrita. É nessa fase que a criança costuma imitar a ação de escrever, ainda sem poder diferenciá-la do ato de desenhar. Essas primeiras tentativas podem ser retratadas como linhas onduladas ou em zig-zag. (Monteiro; Baptista, 2009).

De acordo com Luria (2010), o entendimento de como se inicia esse processo pode ser considerado um importante instrumento para professores articularem meios para ensinar seus alunos a escrever. Em outras palavras, a criança começa a tentar escrever de maneira primitiva, ainda sem entender o processo de escrita. Esses métodos evoluem gradativamente através de estágios que devem ser entendidos pelo educador que se propõe a mediar o processo de alfabetização. A criança segue, assim, um percurso para a escrita a partir da transformação de rabiscos não diferenciados para signos diferenciados.

É importante notar que o ensino da escrita deve estar envolto de significados e fazer sentido para criança, o que exige uma transformação profunda na maneira de alfabetizar, a fim de que as palavras e letras cumpram sua função social, isto é, expressar e comunicar ideias,

sentimentos, além de registrar emoções e pensamentos etc. Desse modo, permanecer alfabetizando crianças a partir de métodos fundamentados em mera codificação e decodificação não instiga a necessidade e o desejo pela leitura ou escrita. Ao contrário, o planejamento do professor deve conter instrumentos que possibilitem às crianças o interesse pela cultura escrita através de textos diversos, sobretudo os literários (Tirolí; Beleze; Santos, 2023). Isto ocorre porque a escrita requer do sujeito uma reflexão, ou seja, uma organização de ideias para expressar suas intenções de maneira satisfatória, levando em consideração seus destinatários e controlando, na medida do possível, as variáveis, a fim de promover a melhor compreensão daquilo que se escreve (Monteiro; Baptista, 2009).

Tirolí, Beleze e Santos (2023) entendem a leitura como meio de comunicação que é, essencialmente, um resultado da cognição do que se lê em determinado cenário sócio-histórico-cultural. Desse modo, opõe-se às práticas pedagógicas que resultam num ensino de leitura baseado no reconhecimento dos sons das letras, exigência de ritmo e observação da pronúncia desejada. Ainda segundo os autores, Vygotsky (2021) questiona os métodos tradicionais os quais tornam a aprendizagem da escrita meramente mecânica.

Além disso, Monteiro e Baptista (2009) compreendem que a leitura não é simplesmente um processo de decodificação das letras, mas, como um processo de comunicação de quem escreve e quem realiza a leitura, sendo necessária a interpretação dos conteúdos explícitos e implícitos do texto. Desse modo, ler refere-se à compreensão da escrita e da sua intencionalidade.

Diferentemente do ato de aprender o nome de familiares, por exemplo, que acontece a partir da atividade espontânea da criança e é despertada por motivações e necessidades, Nunes e Silveira (2015) afirmam que o desenvolvimento da habilidade de escrita envolve complexos mecanismos de abstração. Assim, o ambiente escolar desempenha um papel crucial na construção de funções psicológicas mais avançadas, a exemplo do desenvolvimento de conceitos inerentes ao domínio da escrita sistemática.

Monteiro e Baptista (2009) destacam a importância de elaborar práticas pedagógicas constantes e que façam sentido para a realidade da criança. Desse modo, entende ser necessário que o professor esteja atento aos interesses demonstrados por essas crianças, bem como o contexto histórico, social, econômico e cultural em que estão inseridas, levando sempre em conta os fatores que despertam a sua curiosidade, além da criação de ambientes propícios à aprendizagem. Assim, é preciso que o professor planeje com atenção a proposta pedagógica, Monteiro e Baptista (2009) trazem alguns questionamentos:

Que tipo de leitores e escritores se quer formar por meio da ação pedagógica na escola? Como despertar o interesse das crianças pequenas para a leitura e a escrita? Como garantir que a criança se torne capaz de relacionar símbolos gráficos a sons e vice-versa, ao mesmo tempo desenvolver capacidades e habilidades que lhe permitam fazer uso da linguagem escrita nas diferentes formas como ela se apresenta na sociedade? Como assegurar às crianças a aquisição de capacidades e habilidades que lhes possibilitem compreender e produzir diferentes tipos de texto, de acordo com suas características? (Monteiro; Baptista, 2009, p. 31).

É nesse sentido que a Teoria Histórico-Cultural afirma a necessidade da compreensão da funcionalidade da leitura e escrita. Assim, torna-se fundamental levar à criança a compreender a motivação pela qual escreve e para quem escreve, cumprindo assim, a função social da prática de leitura e escrita (Tiroli; Beleze; Santos, p. 291).

Outrossim, Monteiro e Baptista (2009) evidenciam o ambiente escolar como essencial para inserção da criança no mundo letrado, pois, segundo as autoras, em grande medida, é na escola que se inicia o processo de alfabetização, no qual as crianças desenvolvem as habilidades de leitura e escrita. Ademais, as autoras destacam, ainda, a essencialidade da escola para as crianças que têm seu contato com os materiais escritos possibilitado exclusivamente pelas instituições de ensino. Para esse grupo, o espaço educacional é um ambiente único e privilegiado, o qual possibilita vivenciar oportunidades de experimentação da cultura letrada (Monteiro; Baptista, 2009, p. 31).

A curiosidade infantil pode ser explorada a partir de diversos materiais de leitura de diferentes gêneros. A prática da leitura de livros em voz alta favorece o envolvimento das crianças a respeito da história contada, alimenta ainda a curiosidade e o desejo da criança pela leitura e possibilita o conhecimento sobre estrutura e organização dos textos. Por isso, é fundamental que seja realizada a leitura de diversos tipos e gêneros textuais, pois quando o conteúdo lido desperta o interesse da criança, a prática de leitura torna-se atraente e resulta na procura desses materiais em outros momentos e em diversos ambientes. Nesse sentido, as autoras ainda destacam que a partir dessas práticas pedagógicas até mesmo aquelas crianças que não dominam as habilidades de leitura e escrita começam a demonstrar comportamentos de leitores e escritores como a busca pelo autor, título do livro, sumário, etc. (Monteiro; Baptista, 2009, p. 40).

Nesse sentido, Tiroli, Beleze e Santos (2023) compreendem a leitura literária como um importante instrumento no processo de alfabetização, pois, embora não substitua o papel do professor, a leitura é uma habilidade fundamental capaz de gerar na criança uma maior independência. Desse modo, na vista da Teoria Histórico-Social a leitura literária para além de

facilitar o processo de alfabetização provoca sentimentos e humanização, desperta também o desejo de tornar-se criador e consumidor de materiais literários. Pois, “Apropriar-se da fala escrita é estar em contato com a forma mais elaborada da escrita humana, ou seja, com a literatura e com os enunciados de diversos gêneros textuais” (Tirolí; Beleze; Santos, 2023, p. 290).

Ademais, para a formação leitora é necessário que paralelamente ao reconhecimento de palavras, as crianças desenvolvam também, habilidades de escrita, leitura e compreensão. Tais habilidades abrangem a diferenciação do tipo textual, identificação do autor, contexto, objetivo do texto etc. Assim, para a formação de um leitor crítico, é necessária uma constante prática de leitura e escrita, bem como de metodologias que propiciem o processo de ensino aprendizagem (Monteiro; Baptista, 2009). Isto é, faz-se necessário que os métodos de ensino promovam uma relação de diálogo entre crianças e professor, além de uma participação ativa que desperte a criatividade e o trabalho coletivo das crianças, bem como o respeito às suas individualidades (Nunes; Silveira, 2015).

No processo da aquisição da leitura e escrita, é fundamental que ocorra a mediação por parte dos educadores no ambiente e contexto escolar. Sendo assim, é necessário entender que essas capacidades exigem práticas ainda desconhecidas pela criança, como por exemplo aquelas relacionadas à produção de textos que utilizam diferentes figuras de interlocutor. Nesse contexto, é interessante que o professor exerça as funções de leitor e escreva em variadas atividades, proporcionando o desenvolvimento dessas capacidades. Além disso, é importante desenvolver clareza nessas atividades, bem como na sua execução e seus objetivos. Em outras palavras, é preciso que a criança saiba o que será desenvolvido, porque será feito e como será realizado. Assim, o professor deverá desenvolver práticas que envolvam as crianças e despertem sua atenção (Monteiro; Baptista, 2009).

O processo de ensino aprendizagem, segundo as práticas sociais, devem, portanto, proporcionar à criança uma alfabetização rica de sentidos e significados, através de métodos que desenvolvam a criticidade da criança e o motivo pela qual escreve. Ou seja, o ensino deve ser voltado para a reflexão sobre a comunicação e a função social da língua escrita, não como um mecanismo automático, natural ou instantâneo, caracterizado pelo mero ato de decodificar e transcrever letras, mas deve ser sobretudo um ato social, crítico e político (Tirolí; Beleze; Santos, 2023).

Em suma, a teoria vygotskyana compreende a educação atrelada ao compromisso de pensar a função social, marcado pela desigualdade social. A escola deve, então, ser um ambiente

de transformação social e reconhecimento do sujeito como um ser político e social, relacionado a outras histórias coletivas e individuais (Nunes; Silveira, 2015).

Observando o contexto educacional brasileiro, é possível notar que os resultados tanto nacionais quanto internacionais das avaliações de ensino expõem problemáticas referentes ao ensino de leitura e escrita nas escolas brasileiras. Os dados, segundo Mello (2010), demonstram um grande índice de analfabetismo funcional ao término do ensino médio. Esse resultado denuncia problemas complexos no processo de alfabetização. Nesse sentido, é necessário investigar os possíveis obstáculos enfrentados nesse processo de ensino aprendizagem (Mello, 2010).

Desse modo, é urgente compreender a língua escrita como instrumento cultural responsável pela formação de leitores e produtores de texto. Assim, Vygotsky, ainda no século passado, já elaborava críticas aos métodos mecânicos aos quais as letras, e seus sons, eram apresentadas às crianças. Nesse sentido, a formação leitora exige uma relação entre conteúdo escrito e a realidade a qual o texto refere-se. Sendo assim, práticas rasas e formas superficiais de ensino resultam meramente em indivíduos capazes de reconhecer letras, sílabas e palavras soltas, embora não sejam capazes de compreender seus significados. Essas práticas mecânicas cooperam para a disseminação do analfabetismo funcional em detrimento de formação leitora crítica e ativa (Mello, 2010).

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa temos como objetivo geral analisar os desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, nossos objetivos específicos são: compreender o processo de apropriação da linguagem escrita para a Teoria Histórico-Cultural; refletir sobre como as condições concretas de vida das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem influenciar no processo de alfabetização e letramento; e indicar possibilidades de atuação do professor frente às dificuldades encontradas no processo de apropriação da linguagem escrita.

Para o alcance de nossos objetivos, partimos inicialmente de um estudo bibliográfico sobre a proposta de alfabetização e letramento na perspectiva histórico cultural, entendendo suas implicações para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, tendo em mente as diferentes maneiras de se enxergar a infância em cada contexto histórico e, ainda, atentando para a legislação vigente pertinente aos processos educativos no Brasil, atualmente. Pois, “[...] todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55).

Para isso, pesquisamos materiais como livros, artigos e revistas científicas, a fim de construir um alicerce teórico sólido para discutir o processo de apropriação da leitura e escrita em crianças de uma escola municipal de João Pessoa. Porquanto, “[...] a pesquisa bibliográfica vincula-se à leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, manuscritos, relatórios, teses, monografias, etc.” (Mazucato, 2018, p. 66).

A partir disso, realizamos uma pesquisa qualitativa, de campo, aplicada em uma escola municipal da cidade de João Pessoa que atende crianças do Ensino Fundamental I e II. Essa pesquisa foi baseada nas experiências vivenciadas ao longo do trabalho como assistente de alfabetização pela prefeitura de João Pessoa, durante os anos de 2022 e 2023, tendo os dados dessa experiência sido registrados em um caderno de memórias, alguns dos quais trazemos para reflexão do tema abordado, ao longo das análises.

5.1 Conhecendo a escola

Para iniciar meu trabalho como assistente de alfabetização escolar, passei por duas entrevistas preconizadas no processo seletivo, sendo uma dessas entrevistas realizada pela equipe pedagógica escolar, dentro da escola; e outra, posteriormente, realizada no Centro Administrativo Municipal de João Pessoa, junto ao seu responsável. Após a seleção, passei por

um treinamento junto a um assistente de alfabetização experiente, o qual me apresentou o trabalho na instituição de ensino, bem como me orientou nas atividades a serem desenvolvidas no local, além dos planejamentos e registros a serem realizados.

Assim, o campo de estudo dessa pesquisa diz respeito às observações de uma escola pública municipal localizada em um bairro periférico da cidade de João Pessoa, Paraíba. A escola está localizada ao entorno de presídios e penitenciárias, sendo alguns desses de segurança máxima e atende a crianças matriculadas nos Anos Iniciais e finais do Ensino Fundamental. Seu corpo discente é formado por crianças residentes dos bairros vizinhos, sendo composto, em grande medida, por crianças pertencentes às famílias das classes econômicas menos favorecidas.

A mencionada escola, durante o ano de 2023, apresentava cerca de 1.500 alunos matriculados na Educação Básica e contava com a atuação de aproximadamente 200 profissionais ativos. Localizada no entorno de algumas comunidades carentes, a instituição de ensino tem seu acesso a partir de uma rua pavimentada e possui em sua estrutura quinze salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de ciências e informática desativado e uma sala destinada ao atendimento educacional especializado, além de um refeitório, quatro banheiros destinados aos alunos e dois banheiros destinados aos profissionais da educação. Já na área externa, possui uma quadra e um parquinho com escorregador e balanço.

A estrutura predial escolar é composta por um piso térreo e um pavimento superior. No térreo, sua área construída é distribuída entre uma secretaria, uma sala do AEE, uma sala de professores, uma de especialistas, uma sala destinada à direção, uma biblioteca, as salas dos Anos Iniciais da educação fundamental, um refeitório e os banheiros. Já no primeiro piso, estão localizadas as salas de aula referentes às turmas dos 3º, 4º e 5º anos, além do laboratório de ciências e informática, e dois banheiros.

Quanto à estrutura das salas de aula, são ambientes espaçosos, embora com pouca ventilação. As carteiras são dispostas em fileiras e nas paredes são expostas as letras do alfabeto e as regras de convivência, conhecidas como combinados. As salas do primeiro piso seguem a mesma organização, porém, em distinção das primeiras, são climatizadas.

A biblioteca contém uma ampla área, a qual dispõe de livros de variados gêneros textuais dispostos em estantes. Além de duas mesas ao final da sala, onde geralmente aconteciam as atividades de reforço. Apesar de seu amplo espaço destinado aos livros, seu espaço comumente servia para o recebimento e estoque de materiais e uniformes.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de um trabalho voluntário como assistente de alfabetização durante os anos de 2022 e 2023 numa escola municipal de Ensino Fundamental, para turmas de 1º, 2º e 5º anos. Durante esses dois anos, os assistentes de alfabetização foram direcionados principalmente às turmas de 1º e 2º anos, esse direcionamento mudou em meados do ano de 2023, quando novos assistentes foram distribuídos para as outras turmas.

O referido trabalho foi desenvolvido principalmente dentro da biblioteca, com atividades elaboradas a partir de alfabeto móvel, jogos, fichas de leitura e livros. Para tal, trabalhamos textos selecionados a partir do interesse de cada criança ou grupo, uma vez que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a criança deve ser entendida como sujeito participante e ativo no ambiente em que vive (Nunes; Silveira, 2015).

Os planejamentos das atividades foram desenvolvidos quinzenalmente sob a orientação e supervisão da orientadora pedagógica da instituição e, ao final de cada mês tínhamos que elaborar e entregar um relatório diário a respeito das atividades realizadas em cada turma, bem como os objetivos a serem alcançados. Após o apoio pedagógico, frequentemente realizávamos reuniões com a professora da turma, na qual falávamos sobre as atividades desenvolvidas durante aquele dia, bem como o desenvolvimento apresentado por cada criança. Durante essas conversas a professora também me direcionava observações sobre o desempenho da criança durante as aulas regulares. Tal prática foi fundamental para alinharmos todo o progresso realizado.

Durante o desempenho de minha função como assistente de alfabetização no turno da manhã, atendi uma média de dez a quinze crianças por dia. Esse apoio pedagógico foi realizado durante o horário das aulas, individualmente ou em grupos. Cada criança frequentou o reforço, em média, duas vezes por semana. A seleção dessas crianças para o apoio pedagógico foi realizada a partir da aplicação de uma avaliação diagnóstica, na qual foram classificados os níveis de leitura de toda a turma, através dessa avaliação foi possível compreender a situação em que cada criança se encontrava. Assim, priorizamos crianças com maior atraso escolar em relação à leitura e escrita. Essas crianças, frequentemente não leitoras e/ou leitoras de sílabas, foram acompanhadas de maneira provisória. Assim, ao desenvolverem as habilidades de leitura de frases, tinham seu reforço concluído e passavam a ser acompanhadas apenas pelos professores de sala. Desse modo, a cada criança que avançasse na leitura, outra passava a frequentar os momentos de assistência de alfabetização.

Levando em consideração as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, seus pressupostos e implicações, citaremos a seguir seis situações observadas no campo da pesquisa capazes de proporcionar importantes reflexões pedagógicas pertinentes ao processo de alfabetização de crianças no contexto do Ensino Fundamental.

6.1 Desinteresse da escola pela recreação infantil

Durante essa experiência, as turmas do 1º e 2º anos frequentavam as aulas das 7h às 11h da manhã, sem tempo destinado à recreação. Do início ao término das aulas, apenas 10 ou 15 minutos eram destinados para horário de lanche. Quando terminavam de comer, essas crianças costumavam ser rapidamente encaminhadas para as salas de aula, raramente tendo acesso ao parquinho, o que ocorria mais frequentemente às sextas-feiras. Por outro lado, para a turma do 5º ano, as aulas aconteciam das 7h às 11h30, com um intervalo de 30 minutos, para lanche e recreação.

Tal prática, no entanto, vai de encontro à valorização da brincadeira, a qual, a partir da Teoria Histórico-Cultural, é compreendida como “um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais, o qual expressa o processo de integração da criança na realidade social” (Vigotsky; Luria; Leontiev, 2010, p. 17). Tais vivências ratificam o fato de que o Ensino Fundamental é visto muitas vezes como lugar não de “brincar”, voltados apenas de atividades de ensino, o que acaba por ignorar necessidades dos alunos, que ainda são crianças, e precisam desse tempo para se desenvolver completamente. Nesse sentido, o Ministério da Educação (2009) faz orientações às práticas pedagógicas direcionadas às crianças de seis anos inseridas no Ensino Fundamental, de modo a assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, compreendendo as variadas faixas etárias da infância presentes nessa etapa de ensino.

Assim como acontece em muitas escolas, notamos uma desvalorização com relação às interações e brincadeiras presentes no contexto infantil, um problema que pode repercutir ao longo de toda a jornada escolar. Tal prática demonstra um desconhecimento dos benefícios dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Assim, é necessário que entendamos a brincadeira como um importante fator aliado para o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que essa interação social é capaz de proporcionar variadas aprendizagens e enriquecimento de repertório, bem como é capaz de beneficiar na resolução de conflitos e gerenciamento das emoções, assim como reconhece a BNCC.

6.2 Dificuldade de acesso à cultura letrada

Apesar de dispor de uma ampla biblioteca e uma variedade de livros, a escola impedia as crianças matriculadas de usarem seu espaço para ter contato com os livros, bem como impossibilitava a tomada de empréstimos para leitura em casa, contrariando os escritos de Gonçalves, Lopes e Rodriguero (2023), os quais demonstram que a Educação Escolar deve oportunizar a relação da criança com os diversos elementos culturais produzidos pela humanidade para que, assim, possamos proporcionar experiências ricas em significados e sentidos.

Assim, o acesso à biblioteca limitava-se aos momentos de reforço e aos meus intervalos, quando cabia a mim permitir às crianças o acesso aos livros para que nesse horário livre pudessem realizar a leitura de algum livro de interesse. Nesse contexto de restrição de acesso aos livros por parte da escola, durante o período de trabalho, recebi frequentemente crianças de todas as turmas que pediam para entrar na biblioteca, ter acesso aos livros ou pegá-los emprestados. Em alguns casos, as mães das crianças também entravam em contato comigo para solicitar o empréstimo dos livros, as quais encaminhei para a direção da escola, ainda assim, a maior parte dessas solicitações foi negada, mesmo sendo realizadas por pessoas responsáveis pela criança.

Nesse sentido, levando em consideração que a curiosidade infantil juntamente com os interesses demonstrados pela criança são fundamentais para a inserção da criança na cultura letrada e que para algumas crianças, a escola é um local privilegiado e exclusivo o qual possibilita o contato com a cultura letrada (Monteiro; Baptista, 2009), posicionei-me reconhecendo a necessidade de incentivar a leitura a partir dos recursos disponíveis na escola, quando tive oportunidade, durante conversas com a direção, uma vez que crianças me relataram não dispor de livros em ambiente doméstico. Pois, “Apropriar-se da fala escrita é estar em contato com a forma mais elaborada da escrita humana, ou seja, com a literatura e com os enunciados de diversos gêneros textuais” (Tirolí; Beleze; Santos, 2023, p. 290).

Portanto, embora houvesse uma demanda real para o contato com os livros, sejam para leitura dentro da biblioteca, nas dependências da escola ou através do empréstimo para leitura em casa, a escola costumava negar essa demanda. Assim, precisamos refletir como a prática pedagógica deve ser coerente com o que a escola espera de seus alunos, isto é, se a instituição deseja incentivar o gosto pela leitura, esta deverá promover um ambiente favorável capaz de criar o interesse pela cultura escrita, bem como fomentar os subsídios necessários para o

desenvolvimento desse hábito, através de acesso à consultas bibliográficas e empréstimo de livros. Notamos tal incoerência exemplificada quando incentivamos a leitura no dia do livro, mas, impedimos o acesso a eles nos demais dias do ano.

6.3 Práticas docentes tradicionais

Ao longo do processo de observação, notei que alguns docentes dos Anos Iniciais se limitavam a trabalhar com apenas um pequeno conjunto de palavras repetidamente e que, apesar disso, classificavam as crianças como leitoras de palavras ou frases. Muitas dessas crianças, por exemplo, não haviam desenvolvido sequer a habilidade de escrever seus próprios nomes. Por isso, quando submetidas a avaliações de leitura realizada por outros profissionais, essas crianças se depararam com palavras diferentes das quais estavam acostumadas, sem desenvolvimento de leitura, o que gerou conflitos entre os professores e coordenação pedagógica.

A partir disso, notamos que, conforme demonstram Tiroli, Beleze e Santos (2023), embora ainda seja comum que o processo de alfabetização se dê através de métodos tradicionais e repetitivos, através de letras, sílabas e palavras soltas, é necessário que o profissional responsável pela alfabetização promova uma mudança na aplicação das práticas pedagógicas, para que a língua escrita possa cumprir sua função social e cobrir-se de sentidos e significados. Isto é, é necessário que a criança perceba em sua funcionalidade o motivo pelo qual realiza a escrita e leitura, oportunizando a formação de um sujeito “crítico, social, político, para que não se torne aquele que somente sabe decodificar e transcrever letras” (Tiroli, Beleze, Santos, 2023, p. 297).

Desse modo, o professor deve ser capaz de aplicar práticas educacionais que visem proporcionar um repertório enriquecedor para a criança, a fim de que a apropriação da leitura e escrita não sejam resumidas às meras práticas de codificação e decodificação das letras, como um processo meramente mecânico. Pelo contrário, o docente deverá ser capaz de proporcionar, assim, uma educação voltada para o desenvolvimento pleno da criança, considerando-a como sujeito ativo e participativo nos processos educacionais.

6.4 Criação de rótulos

Com a autorização da professora, recebi um estudante na biblioteca, o qual era frequentemente adjetivado como fujão, agressivo e difícil de lidar. Contudo, a partir do acompanhamento na biblioteca, esse menino começou a demonstrar interesse pela leitura dos livros disponíveis e quase que diariamente, comparecia à biblioteca para realizar leitura de 1 ou 2 páginas de um livro escolhido por ele, me apresentando, ao final de cada leitura, um resumo das últimas páginas lidas. Durante esse acompanhamento, ouvi seu descontentamento com um professor que o havia impedido de realizar a leitura da atividade de sala de aula em voz alta.

Certo dia, realizei em forma de entrevista, uma atividade de perguntas e respostas presente em um livro da Turma da Mônica. Ao ser questionado como as pessoas o enxergavam, ele não hesitou e respondeu “como uma pessoa má”, ao buscar o porquê daquela resposta tive acesso aos seus sentimentos em relação a forma em que o enxergavam. Ainda nessa atividade essa criança me relatou que poucos profissionais da instituição o viam de outra forma.

Assim, é imprescindível entender que as relações interpessoais influenciam os valores atribuídos a si. Sendo assim, a família e a escola são fatores importantes na construção da autoimagem infantil (Assis; Avanci, 2004). Nesse sentido, percebemos que as “rotulações” que os profissionais fazem das crianças influenciam diretamente na forma que elas se enxergam no mundo. Isto acontece porque, seguindo o pressuposto da teoria sócio histórica, a forma como a criança se enxerga é construída a partir das interações sociais, por meio dos significados internalizados das relações com o mundo em que vive, sejam eles positivos ou negativos (Franco, 2009). Nesse caso, percebemos que a criança se sentia bem com a possibilidade de mostrar “seus avanços” em leitura, mas a inflexibilidade da instituição acabou silenciando suas ações.

Portanto, é fundamental que a escola proporcione capacitação para os profissionais envolvidos na educação, a fim de que assumam uma prática mais consciente, tendo em vista que suas palavras e ações têm grande influência sobre o desenvolvimento infantil e na forma como a criança se enxerga, o que repercute ao longo de todo o processo educativo escolar.

6.5 Desconsideração da autoestima no processo educativo

Conversando com uma determinada criança do 4º ano, ela me relatou que permanecia de cabeça baixa, durante as aulas, porque não conseguia acompanhar os conteúdos. Essa criança, que não sabia escrever o próprio nome, era muito tímida e envergonhada. Essa timidez toda era causada, em grande medida, por ainda não ter conquistado a aquisição da leitura e

escrita. Esse mesmo tipo de comportamento introvertido e de baixa autoestima observei também em outras crianças do 5º ano que ainda estavam em processo de alfabetização. Assim, devemos levar em consideração as afirmações de Assis e Avanci (2004) as quais referem-se à autoestima como uma avaliação que o indivíduo faz de si e a forma como se enxerga. Desse modo, podemos refletir que crianças que ainda não dominam as habilidades de leitura e escrita demonstram sentimentos de inferiorização e insegurança em relação aos colegas de turma, o que corrobora a afirmação de que “se a autoestima influencia a aprendizagem escolar, esta também incide sobre a autoestima” (Franco, 2009, p. 328).

Portanto, devemos refletir o quão desinteressante e desestimulante o ambiente escolar pode se tornar para aquela criança que por diversos motivos, sejam eles de conteúdo ou pela prática docente, sofrem pelos danos causados pela segregação e desigualdade nas práticas de ensino. Assim, precisamos ponderar sobre como o ambiente escolar impacta no desenvolvimento educativo de uma criança, cujo comportamento de abaixar a cabeça e esperar a aula terminar demonstra um sentimento de frustração e invisibilidade, uma vez que não enxerga formas para acompanhar o desenrolar das aulas. Assim, cabe ao profissional entender e promover construções saudáveis da autoestima infantil.

6.6 Desconsideração do contexto pessoal

Também presenciei casos em que crianças que vinham desenvolvendo bons resultados durante o reforço, de repente, começaram a demonstrar mudanças de comportamento, associado a uma dificuldade para a realização das atividades. Tentando entender a situação, percebi que essas crianças frequentemente estavam passando por problemas familiares, que se estendiam e repercutiam no desenho escolar.

Como visto, a teoria Vygotskyana demonstra a necessidade de entender o contexto em que a criança está inserida, suas interações e suas experiências como aspectos fundamentais para que o educador conheça o estudante a fim de não ignorar as suas particularidades (Ferreira; Schlickmann, 2022). Assim, pude perceber a necessidade de um olhar atento aos detalhes apresentados por cada criança, dentro de cada contexto. Essa percepção é fundamental para que a escola proporcione práticas educativas respeitosas, de modo a proporcionar um ambiente acolhedor, compreendendo a criança em sua diversidade, uma vez que submetidas a determinadas situações podem demonstrar comportamentos de rebeldia, fragilidade, animosidade, etc.

Ademais, esse contato com as crianças da escola em questão me oportunizou, também, a experiência de relatos feitos por crianças que tratavam sobre a dificuldade de realizar suas atividades de casa, seja por falta de apoio ou por ausência de pessoas alfabetizadas no ambiente familiar. A partir disso, podemos refletir sobre o papel da escola como um local de ensino de escrita e leitura, conforme Ferreira e Schlickmann (2022), o qual deve oferecer um ambiente adequado para aprendizagem infantil, capaz de impulsionar seu pleno desenvolvimento. Pois, “as transformações no desenvolvimento da criança têm sua relação com o meio e as pessoas com as quais ela convive. A situação social da criança influencia diretamente em seu desenvolvimento humano como um todo” (Ferreira; Schlickmann, 2022, p. 650).

Em outras palavras, é necessário compreender o contexto e o ambiente em que a criança está inserida, a fim proporcionar oportunidades e não constrangimentos à criança. Nesse contexto, Monteiro e Baptista (2009) reconhecem a escola como um local que, muitas das vezes, apresenta-se como o único ambiente em que se tem a oportunidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com o presente trabalho analisar os desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como compreender o processo de apropriação da linguagem escrita para a Teoria Histórico-Cultural, refletindo como as condições concretas de vida das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem influenciar no processo de alfabetização e letramento, além de indicar possibilidades de atuação do professor frente às dificuldades encontradas no processo de apropriação da linguagem escrita.

Ao analisar as dificuldades referentes ao processo de alfabetização e letramento de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pudemos perceber que, embora a BNCC afirme a importância de desenvolver nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental práticas pedagógicas a partir dos interesses dos estudantes, destacando a ludicidade como ferramenta fundamental nesse processo para aquisição da linguagem escrita, a realidade educacional brasileira é comumente distinta ao que se espera.

Desse modo, torna-se necessário que os profissionais da educação estejam sensíveis para conhecer a realidade e contexto social da criança. Pois, compreender a criança de forma limitada resulta em métodos de ensino e aprendizagem superficiais que não geram resultados positivos. Nesse sentido, é fundamental que o professor esteja atento às suas práticas pedagógicas e como essas influenciam o presente e futuro das crianças.

Assim, observamos que é indispensável que ocorra a compreensão de que educação de qualidade é um direito de todas as crianças e as experiências e o contato com os variados gêneros textuais não devem ser limitados a um momento ou grupo específico, como no caso das crianças, que só teriam o acesso à biblioteca se essas fossem consideradas “atrasadas”. Nesse sentido, é necessário que haja um planejamento diário que contemple todas as crianças, de modo a proporcionar uma educação significativa e igualitária para todos.

O ambiente escolar deve proporcionar às crianças novas experiências e possibilidades, sendo dever do educador mediar práticas educativas que possibilitem novos aprendizados capazes de estimular a transformação do sujeito individual e socialmente. Desse modo, os estigmas e rotulações direcionadas às crianças são problemáticas para uma construção saudável da autoestima infantil, bem como suas perspectivas futuras.

A apropriação da linguagem escrita é um processo que se inicia desde a Educação Infantil e que se desenvolve ao longo dos anos seguintes. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural compreende desenhos e brincadeiras como práticas fundamentais que devem ser

asseguradas a fim de estimular o pleno desenvolvimento infantil. Por outro lado, é necessário entender que embora a Educação Básica tenha início com a Educação Infantil, essa etapa da educação não é uma preparação para o Ensino Fundamental, pois enquanto a BNCC da Educação Infantil tem como parâmetro o educar e cuidar, o Ensino Fundamental busca articular as experiências com a sistematização progressiva dos conteúdos. Devemos ter em vistas também que o atual 1º ano não segue a mesma lógica da antiga 1ª série, uma vez que há diferenças em relação as faixas etárias bem como nas formas de construção de conhecimentos. Esse momento de transição requer mudanças graduais, de modo a assegurar que as crianças do Ensino Fundamental continuem sendo reconhecidas como crianças e respeitadas em suas especificidades.

Outrossim, ao longo dessa experiência concluímos que, em nossa experiência trabalhando o nome completo de cada criança e elevando sua autoestima, o processo da alfabetização torna-se mais eficiente, bem como as funcionalidades da escrita e leitura, mais significativas. Partindo do interesse da criança, e sem abrir mão dos objetivos, conseguimos criar nessas crianças o interesse em conquistar novos aprendizados, fazendo com que essas estas se enxerguem como sujeitos ativos, respeitados e interessados em aproveitar o tempo disposto nas atividades escolares.

Por fim, ressaltamos a necessidade de se desenvolver novos estudos que possam proporcionar novas análises e sugestões acerca de práticas pedagógicas referentes à apropriação da linguagem escrita, principalmente no que se refere ao perfil das escolas públicas brasileiras.

8. REFERÊNCIAS

- ASSIS, Simone Gonçalves de; AVANCI, Joviana Quintes. **Labirinto de espelho - Formação da auto-estima na infância e na adolescência**. p. 208. Editora FIOCRUZ, 2004.
- BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira. **Infância ou infâncias?** Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- FERREIRA, Tarciana Cecília de Souza; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. **A Teoria Histórico-Cultural E A Educação Escolar Numa Perspectiva Humanizadora**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 17, n. 1, 643-660, 2022.
- FRANCO, Adriana de Fátima. **O mito da autoestima na aprendizagem escolar**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) v. 13, * p. 325-332, jul. / dez. de 2009.
- GONÇALVES, Kalyandra Khadyane Imai et al. **O Desenvolvimento da Leitura e da Escrita: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Prática Pedagógica**. Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 8, e023017, p. 1-19, 2023.
- LOBMAN, Carrie. Três Dialéticas e Ambientes Sociais Terapêuticos de Aprendizagem. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). **Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. Marília: Cultura Acadêmica, 2016. p. 125-138.
- LURIA, Alexander R. Vigotskii. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Icone Editora LTDA. 2010, p. 21-38.
- MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. Vila Martins – SP: Editora FUNEPE, 2018.
- MELLO, Suely Amaral. **Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural** - Psicologia Política. Vol. 10. nº 20. Pp. 329-343. Jul./dez. 2010.
- MONTEIRO, Sara Mourão et al. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade** – Belo Horizonte, 2009.

NUNES, Ana Ignez B. Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. Fortaleza: UECE, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. ed. 2. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

SANTOS, Michelle Steiner dos, et al. **Psicologia do desenvolvimento: temas e teorias contemporâneos** – Brasília: Liber Livro, 2009.

TIROLI, Luiz Gustavo et al. **Leitura Literária na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: Implicações para o Processo De Alfabetização**. Revista Poiésis, Tubarão/SC, v. 17, n. 32, p. 285, 300, 2023. Universidade do Sul de Santa Catarina.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Icone Editora LTDA. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Construção Do Pensamento e da Linguagem**. Martins Fontes. São Paulo, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade** – Ensaio de Psicologia. Dinalivro, 2012.