

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA PEREIRA CHRISPINO

**No chão da sala de aula:
o que os professores fazem para alfabetizar crianças com ritmos diferentes**

Rio de Janeiro
2022

RENATA PEREIRA CHRISPINO

**No chão da sala de aula:
o que os professores fazem para alfabetizar crianças com ritmos diferentes**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dra. Rejane Maria de Almeida Amorim

Rio de Janeiro
2022

CHRISPINO, R. P. **No chão da sala de aula:** o que os professores fazem para alfabetizar crianças com ritmos diferentes. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Maria de Almeida Amorim

Profa. Dra. Luciene Cerdas

Profa. Dra, Irene Giambiagi

Dedico este trabalho de conclusão a aqueles que assim como eu, tiveram trajetórias conturbadas dentro da escola. Também dedico aos meus futuros alunos que terão uma professora preparada para recebê-los. E, por último, dedico aos educadores que passaram na minha trajetória e não desistiram de mim.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a todos os professores os quais, de alguma forma, interferiram na minha trajetória como estudante e como professora. À Norma Benjamin por, no meio de suas explicações e momentos de afeto, me fazer ver que era essa profissão que gostaria de seguir para a minha vida. À Rejane Amorim, que me conheceu no início da faculdade, me cativou imensamente e aceitou “de primeira” ser minha orientadora nesta monografia. À Claudinha por me ensinar o que sei sobre “chão” de sala de aula. À Juli e Dedeia por toda a paciência e por não desistirem de mim. À Charlotte pela atenção prestada e me por me encaminhar para o diagnóstico necessário.

Aos meus pais, Raquel e Alvaro, os quais, além de segurarem a minha mão em todos os momentos e não me fazerem desistir, leram e releeram esse trabalho inúmeras vezes. À minha madrastra, Julia, que sentou comigo para ver as grades do curso de pedagogia e me incentiva até quando eu não mereço. Ao Guigo, meu padrasto, pela vibração em cada conquista e pela lembrança constante: “vai dar certo no final”. Às minhas mães emprestadas Marilda e Fátima que cuidaram e cuidam de mim quando meus pais não puderam estar presentes.

Aos meus avós, Inês, Otto, Renato e Martha, por terem deixado suas marcas em minha alma.

Aos meus irmãos, Thaís, Daniel e Flávia, que, cada um de sua forma, me apoiaram em minha trajetória e aguentaram meus surtos mesmo rindo da e na minha cara. A Thomás e Renatinho, minhas cobaias para o resto da vida.

À minha filha de quatro patas, Athena, que me acolhia e esteve comigo a cada hora não dormida enquanto escrevia este trabalho.

Aos meus companheiros de graduação, Lucas Ribeiro, Carolina Andrade, Evelin de Paula, Beatriz Queiroz, Gabrielle Moutinho, Linda Maria e Ana Clara Felix por verem em mim o potencial de amiga e fazerem essa trajetória louca da universidade mais leve.

À Cátia, minha madrinha, que foi e sempre será o meu maior exemplo de amor à pedagogia e aos seus alunos.

À Lia e Patrícia, por segurarem minha mão e se tornarem minhas amigas para todo o sempre.

Ao meu Dindo Leo, que sempre segurou a minha mão.

À Rachel Xavier, que a vida me apresentou como prima, mas que se tornou minha irmã. Obrigada por sempre estar aqui, nos momentos bons e ruins. Obrigada por colocar minha

cabeça no lugar quando necessário. Que possamos passar essa encarnação e todas as próximas juntinhas!

Ao meu amor, Vitor, por tudo que eu não preciso explicitar aqui.

E, finalmente, aos meus alunos, aos quais dedico toda a minha vida e estudo para que suas trajetórias sejam melhores do que a minha.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo entender como professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental – anos de concretização da alfabetização–, com crianças de ritmos diferentes, trabalham com elas dentro de sala de aula para haver um processo de alfabetização completo. A metodologia consistiu em uma análise qualitativa dos dados produzidos em entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras que atuam em diferentes instituições escolares no estado do Rio de Janeiro. Refletimos sobre pontos em relação a metodologias utilizadas dentro de sala de aula, como foram adquiridas e quais são as mais utilizadas pelas professoras para a alfabetização de crianças com ritmos diferentes. As professoras, que foram sujeitos dessa pesquisa, foram selecionadas a partir de suas respostas potencialmente mais completas e aprofundadas, registradas em um formulário de pesquisa, realizada no Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita (GRAFE), intitulada “Saberes docentes dos alfabetizadores, trajetórias formativas que potencializam e limitam suas práticas”. A partir do que foi possível construir na pesquisa, analisamos neste estudo três eixos, sendo eles: 1) “Conhecer o aluno é o ponto de partida para alfabetizar”; 2) Metodologias diversificadas favorecem o trabalho com alunos que possuem ritmos diferentes de aprendizagem; 3) Importância de um trabalho coletivo: esforço da comunidade escolar para o desenvolvimento da criança. Pesquisar sobre as práticas alfabetizadoras de professores, principalmente com crianças que desafiam e tencionam para outro olhar, é necessário para ampliar a formação de professores e potencializar o processo de alfabetização dessas crianças.

Palavras chave: Ritmos Diferentes, Alfabetização e Prática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	11
1.1 ALFABETIZAÇÃO COM SENTIDO: A ESCUTA DO PROFESSOR	11
1.2 ATIVIDADES PERMANENTES E ROTINA	14
1.3 PLANEJAMENTO DO PROFESSOR	16
1.4 METODOLOGIAS E ATIVIDADES DIVERSIFICADAS: O TRABALHO COM MÚLTIPLAS LINGUAGENS	18
2 METODOLOGIA	22
3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES: ANÁLISE	25
3.1 “CONHECER O ALUNO É O PONTO DE PARTIDA PARA ALFABETIZAR”	25
3.2 METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS FAVORECEM O TRABALHO COM ALUNOS QUE POSSUEM RITMOS DIFERENTES DE APRENDIZAGEM	28
3.3 IMPORTÂNCIA DE UM TRABALHO COLETIVO: ESFORÇO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38

INTRODUÇÃO

É difícil começar a falar desse trabalho e do porquê de ele existir, se não for esclarecido um pouco da minha trajetória. Nasci de parto prematuro em uma família feliz, na qual todas as minhas necessidades como bebê e criança foram atendidas. Aos 6 anos, o diagnóstico de dislexia apareceu e, depois de algum tempo, foi concluído que eu tinha déficit de atenção e disortografia. Essa é a história, sem mais nem menos, sem ser feliz ou triste, simplesmente baseada em fatos que podem pertencer à vida de qualquer um.

Muitos professores e futuros professores ainda acham correto o modelo tradicional em que se coloca a criança em uma “caixinha” e se espera que ela cumpra determinados padrões em determinado tempo.

O que me fez cursar pedagogia foram justamente os educadores que passaram pela minha jornada como aluna, não aceitavam essa concepção e faziam questão de tentar estratégias e metodologias diferentes dentro de sala de aula. Na minha passagem dolorosa pelo Ensino Médio, uma professora me acompanhou durante duas horas por semana e mudou toda a minha concepção de educação. Ela mostrou que educação não precisa ser dolorosa. Usava inúmeras metodologias para que eu pudesse compreender o conteúdo e fazer as conexões necessárias para uma real aprendizagem significativa.

O questionamento sobre como ela e muitas outras, as quais deixaram suas marcas em mim, acharam essas técnicas e métodos me levou a tentar compreender o que os profissionais fazem, englobando metodologias e práticas, para auxiliar seus alunos a adquirirem conhecimento.

Como uma aluna que sofreu muito na escola, especialmente na fase da alfabetização, sempre senti que era meu dever, como futura pedagoga, trazer para as rodas de conversa e pesquisas na minha graduação as diversidades do processo de alfabetização.

Um ponto importante a se destacar é que, ao tentar encontrar bibliografia sobre o tema, os resultados eram quase nulos dentro da esfera da educação, precisando muitas vezes recorrer às áreas de psicologia, fonoaudiologia, letras e até medicina.

A parte da alfabetização surgiu das minhas vivências como participante do PIBID nos anos iniciais (2018-2020), no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e como estagiária de turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Consegui ver, na prática, como cada profissional tem sua forma específica de ensinar e como estratégias e metodologias diversas funcionam com crianças distintas com dificuldades e ritmos diferentes.

Em julho de 2021, o Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino e Escrita (GRAFE) deu início a uma pesquisa com o título “Saberes docentes dos alfabetizadores: trajetórias formativas que potencializam e limitam suas práticas”. Sua primeira fase contou com um questionário com o objetivo de entender quais saberes os professores adquirem na prática e na formação e moldam a maneira como lecionam na atualidade.

A segunda fase, que compreende essa monografia, tem como objetivo entender como professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental – anos de concretização da alfabetização– com crianças de ritmos diferentes trabalham com elas dentro de sala de aula, contemplando suas práticas e metodologias, para promover um processo de alfabetização completo. Além disso, essa pesquisa tenta compreender quais são as melhores metodologias para ritmos diferenciados e características apresentadas na sala de aula. Essas professoras foram selecionadas a partir da primeira fase da pesquisa e entrevistadas na segunda fase para que fosse possível entender como acontece a alfabetização, na prática, dessas crianças que não se encaixam no modelo educativo proposto para a maioria.

É importante destacar que utilizei o conceito de *ritmos diferentes* como um conceito que envolve os transtornos de aprendizagem, os indivíduos em situação de inclusão e/ou simplesmente os alunos com um ritmo diferenciado, seja ele algo capaz de comprometer a agilidade para fazer uma simples cópia, ou pode estar mais relacionado à aprendizagem em si.

Assim, o estudo é composto da análise das entrevistas semiestruturadas. A partir delas consegui extrair três grandes eixos de análise, sendo eles: 1) Conhecer o aluno é o ponto de partida para alfabetizar, que consiste na estratégia principal e mais importante usada pelas professoras na hora de fazer seus planejamentos para alcançar o interesse da criança e, assim, alfabetizá-la; 2) “Metodologias diversificadas favorecem o trabalho com alunos com ritmos diferentes de aprendizagem”, que traz a discussão sobre quais são, de fato, as práticas e metodologias usadas na sala de aula e o porquê de cada uma delas ter sido escolhida para uso; 3) “Importância de um trabalho coletivo: esforço da comunidade escolar para o desenvolvimento da criança”, que analisa como as pessoas presentes no cotidiano da criança interferem no seu desenvolvimento de forma positiva ou negativa e como isso acontece.

1 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

O momento da entrada da criança no Ensino Fundamental I é muito marcante, pois divide bem o momento em que esse indivíduo deixou de ser um bebê e passa a ser uma criança mais independente. Entretanto, passar de uma etapa para a outra não pode significar a perda do interesse por aprender e sim uma nova porta que se abre para o conhecimento formal do mundo letrado.

Apesar da importância do aprendizado da leitura e da escrita e de a alfabetização ser uma marca nessa passagem, que ela precisa vir, em nossa perspectiva, em convergência com os interesses do aluno, de modo que ele se sinta motivado para aprender.

É possível encontrar em todas as escolas, algumas mais que outras, crianças e adolescentes que não veem sentido em aprender e/ou apresentam dificuldades diferenciadas no processo de aprendizagem. A maioria somente cumpre as atividades e tarefas para atender a uma demanda dos pais e professores. É muito comum esses mesmos indivíduos serem aqueles que não tiveram muito contato com o conhecimento fora das instituições escolares e, talvez por isso, não vejam sentido em aprender a ler e a escrever.

A alfabetização, implica, desde sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem escrevo, o que escrevo e por quê? [...] essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo e implica ou pressupõe sempre um interlocutor (SMOLKA, 2012, p. 95).

A partir disso, vamos pontuar alguns elementos e ações necessárias para que haja um ambiente escolar propício para uma alfabetização com sentido, capaz de provocar interesse em seus alunos e ajudar aqueles que apresentam ritmos diferenciados.

1.1 ALFABETIZAÇÃO COM SENTIDO: A ESCUTA DO PROFESSOR

Em qualquer tempo e espaço escolar, o sentido atribuído pelo aluno ao que está aprendendo é algo que consideramos a questão mais importante do processo pedagógico.

Segundo Vygotsky (1984), o comportamento da criança recebe influência da cultura e dos objetos da mesma em que está inserida. Inicialmente, a relação da criança com o mundo dos objetos é mediada por um adulto, já inserido na cultura, que passa pouco a pouco os

costumes para ela. Dessa forma, através das interações constantes com outros indivíduos, os processos psicológicos mais complexos começam a se formar (REGO, 2014).

Rego (2014) afirma que o sentido do aprendizado é produzido de acordo com a maneira como o indivíduo percebe e vivencia as situações a partir das quais entra em contato com o mundo, e se esse conhecimento é necessário ou não para a sua sobrevivência. O aprendizado pressupõe uma natureza social, ou seja, se uma criança vive em um ambiente no qual a escrita é comum, como uma função social, para escrever cartas, bilhetes e entender notícias, vai internalizar essa relação e se relacionar com o mundo letrado da mesma forma. Entretanto, se essa criança não teve esse tipo de contato e vê a escrita como algo somente para atender as perspectivas de um professor, sua relação futura vai ser a mesma, não compreendendo o fator social das letras.

Vygotsky, na década de 30 do século passado, já criticava a forma de apresentação da escrita para as crianças que partia de seu aspecto técnico, que enfatiza inicialmente a relação entre letra e som, quando o domínio da linguagem escrita exige, como condição inicial para a formação da atitude leitora, a compreensão da relação entre texto e mundo real ao qual o texto se reporta. Práticas de apresentação da escrita para as crianças a partir de seu aspecto técnico, ainda comuns em escolas brasileiras, dificultam a formação de leitores potenciais, pois ao enfatizar inicialmente o reconhecimento de letras, sílabas e palavras, mas não as ideias do texto, tendem a formar um pseudoleitor capaz de reconhecer letras e sílabas num texto, mas não sua mensagem. Nesse sentido, contribuem mais para a formação do analfabeto funcional que do leitor (MELLO, 2010).

Assim, é possível concluir que é necessário fazer sentido, para o aluno aprender a escrita, pois, se essa compreensão não acontecer, a aprendizagem significativa não ocorre e o desenvolvimento intelectual e formação desse ser humano na sociedade fica comprometido,

Visto isso, qual seria a melhor opção para reverter casos em que a escrita não é vista como função social pela criança? Como despertar o desejo por aprender?

Assumindo que esse trabalho tem o objetivo de entender quais práticas professores alfabetizadores usam para auxiliar no processo de alfabetização de crianças com ritmos diversificados, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, é fundamental para responder a essas perguntas.

Para esse autor, quando um indivíduo aprende a linguagem escrita, algo muito maior acontece no plano psíquico, “algumas pesquisas demonstram que esse processo só ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa,

e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança” (VYGOTSKY, 1988, p. 16).

Assim, o domínio dessa nova técnica fornece um novo instrumento de pensamento, pois aumenta a capacidade de memória, registro de informação, abstração etc. Além disso, propicia outros tipos de ação e interação do ser humano com a sociedade a de que faz parte, mudando a sua visão sobre o patrimônio cultural.

Partindo desse pressuposto, Vygotsky (1988) critica fortemente a linha de pensamento pedagógico que defende a aprendizagem da escrita somente como algo motor. “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, 1984, p. 19). Esse tipo de abordagem atrasa e não estimula o desenvolvimento que o aluno deveria ter ao aprender a ler e a escrever.

O professor, diante de tudo que foi apresentado aqui, tem um papel primordial no desenvolvimento das crianças: estimulá-las no quesito aprendizagem, para que seja possível alavancar a aprendizagem e atingir novas áreas da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Segundo Vygotsky (1984), a Zona de Desenvolvimento Proximal é a junção do aprendizado que a criança já sabe fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com auxílio de outras pessoas (nível de desenvolvimento potencial). Neste sentido, o desenvolvimento é visto de forma prospectiva, pois a Zona de Desenvolvimento Proximal define as funções que ainda não foram desenvolvidas, mas estão no processo de maturação para tal, ou seja, “aquilo que é a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

Smolka (2012) refere-se à importância da cultura em que o aluno está inserido e apoia seus estudos em Vygotsky. Para a autora, a interação entre leitura e escrita é vista na perspectiva discursiva, se opondo à aprendizagem mecânica com cartilhas e padronização de respostas. Ao argumentar sobre a alfabetização, ela destaca:

Quando, há três décadas, argumentei sobre o modo de conceber a alfabetização como processo discursivo, as idéias que ancoravam essa concepção se aproximavam do que tem sido designado como letramento, implicando, portanto, as condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização. Destacava nessa proposta, três pontos principais: os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino (SMOLKA, 2012, p. 13).

O profissional da educação tem o papel de auxiliar seu aluno nesse processo, construindo com ele esses sentidos, por meio de estratégias e pistas que o próprio aluno vai nos oferecendo, assim, é possível ampliar o interesse pela aprendizagem e avançar no desenvolvimento da zona proximal.

1.2 ATIVIDADES PERMANENTES E ROTINA

A rotina dentro de uma sala de aula é fundamental para organização interna e externa daqueles que a frequentam. Em uma turma de alfabetização, que, na maioria das vezes, é frequentada por crianças de 6 a 7 anos, é necessário criar algumas rotinas para que elas possam criar autonomia aos poucos, se identificar com o local das aulas e possibilitar a criação de momentos diários para ocorrer a aprendizagem contínua.

Rotina é uma sequência de ações que situa o sujeito no tempo, propiciando-lhe uma referência e uma organização. Ao planejar e organizar rotinas em turmas de alfabetização, é necessário ter em mente os objetivos e as habilidades que se pretende atingir, levando em conta os sujeitos envolvidos e os contextos de ensino e aprendizagem. A definição das atividades – *o que fazer, como e com que frequência* – pode ser estabelecida a partir do diálogo entre professores e alunos, e ser revista sempre que necessário, garantindo que todos conheçam as atividades e se apropriem da dinâmica do trabalho, participando ativamente de cada proposta (FERREIRA; ROSA, 2012, p. 12, grifos dos autores).

Um exemplo muito comum de rotina é o calendário, no qual se pode aprender sobre a distribuição do tempo em diferentes perspectivas, ao longo dos anos, sendo algumas delas: dias da semana, meses do ano, distribuição do tempo em horas e minutos, estações do ano, organização diária etc.

Outro exemplo importante de se destacar é a rotina diária, colocada no quadro para organização da sala. Essa é uma ótima ferramenta, muito utilizada pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa, pois, além de diminuir a ansiedade e a desorganização da sala, é uma oportunidade para a escrever junto com as crianças. É possível verificar se algum aluno está com dificuldade, fazer com que a turma leia as palavras a partir de jogos com a rotina – colocar as palavras faltando algumas letras e pedir para completarem no quadro, por exemplo –, alternar quem vai escrever a rotina no quadro a partir do ditado do professor etc.

Amorim (2018) apresenta outra prática relacionada à leitura capaz de contribuir com esses espaços da prática mais permanente na sala de aula:

A escola é um espaço significativo na formação do leitor, e, portanto, ler uma história para a classe, contar uma história, mergulhar na literatura contribuem para essa relação do aluno com a literatura. Iniciar a aula contando uma história, se não todos os dias, mas em alguns dias específicos, pode ser considerado uma atividade permanente com amplo potencial formativo. O professor medeia essa relação da criança com o texto no início, e aos poucos pode buscar no grupo alunos que vão ajudar nessa atividade. O professor lê para o aluno, com o aluno e então, o aluno lê para todos! (AMORIM, 2018, p. 83).

Para finalizar, outra prática indispensável é a tarefa de casa. Quando tentamos criar uma rotina na vida de uma criança, o momento de estudo fora do ambiente escolar é fundamental para seu desenvolvimento. O dever de casa pode ser um desafio para muitas famílias, se for encaminhado sem considerar as especificidades de cada criança. Segundo Amorim (2018), as atividades em sala de aula já são diversas, então vale a pena que as tarefas destinadas a serem feitas em casa sejam pequenas, mas carreguem sentido na vida cotidiana. Listas intermináveis e livros didáticos não são uma boa opção. Por outro lado, charadas, cruzadinhas e pesquisas sobre algo discutido em sala de aula trazem muito mais sentido para a criança e contribuem com o engajamento familiar no cotidiano da sua vida escolar.

A família é essencial no processo de normalização e feitura da tarefa de casa. Segundo estudos de Bhering (2003), para os pais, o envolvimento deve ser de responsabilidade e iniciativa da instituição de ensino, enquanto o papel deles é complementar as propostas e atividades da escola.

Assim, é necessária uma comunicação clara entre as partes para que o processo dê certo. O professor deve ser claro sobre que tipo de ajuda o aluno precisa nas atividades para que o responsável consiga realizá-las da melhor forma possível com a criança. Se a orientação do professor for genérica, pode ocorrer uma confusão de informações e, conseqüentemente, a criança não será assistida em casa, pois o responsável ficará em dúvida sobre como realizar a tarefa.

Ademais, instrumentalizar a família, com apoio de livros, materiais por meio dos quais a criança possa dar continuidade à aprendizagem é um movimento muito bom para engajamento da família.

É possível perceber que todas as ações mencionadas acima são de grande importância e podem existir inúmeras variações e exemplos diferentes dos listados aqui. O ponto principal

da discussão é possibilitar aos estudantes um ambiente alfabetizador com rotinas propícias ao aprendizado da leitura e da escrita com sentido e capazes de abranger todos os alunos, tendo algum tipo de dificuldade ou não.

1.3 PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

O planejamento pessoal do professor e do grupo em que trabalha na escola afeta diretamente suas práticas dentro de sala de aula. Os planejamentos mudam de acordo com a Instituição Educacional, linha de pensamento e se a escola é pública ou privada. “O planejamento na alfabetização ajuda no foco de ações, pois possibilita estruturar nossa prática com base nos conhecimentos prévios dos alunos e na reflexão acerca do que já deu certo e do que precisa ser implantado” (AMORIM, 2018, p. 79).

Quando o professor planeja a aula, ele está fazendo um movimento de reflexão sobre os encontros anteriores com os alunos. A forma de evoluir e contribuir cada vez mais com o aprendizado da criança está ligada a esse pensamento no passado, visando ações futuras. “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 44).

Nas entrevistas com as professoras, todas, sem exceção, falaram que planejavam primeiramente em equipes, estas orientadas por uma coordenadora, e, depois, tinham liberdade para adaptar o planejamento de acordo com as características de suas turmas.

As professoras citaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o principal documento orientador desse planejamento. Assim, torna-se necessário discutir a BNCC, o documento brasileiro de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

No documento existe uma divisão para a “A área de linguagens” onde estão as orientações para o ensino da linguagem para todos os segmentos. É possível perceber que a BNCC em sua criação teve a preocupação de abranger todas as facetas possíveis para a alfabetização das crianças, não elegendo somente uma para dar importância. Isso também pode ser percebido, pois a BNCC também informa que os campos de atuação da área de linguagens, no que diz respeito aos dois anos iniciais, são: vida cotidiana, artístico literário, estudo e pesquisa e vida pública.

Os eixos destacados para a Educação Fundamental – Anos Iniciais, são: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escrita e Produção de Textos. Esses eixos são abordados no seguinte contexto:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017, p. 89).

Esse caráter geral ajuda na formação desses indivíduos, pois, segundo a própria BNCC, ao trabalhar os eixos, é possível conseguir a interface entre eles, essencial para a alfabetização.

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográficas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (BRASIL, 2017, p. 91).

Outro fato importante a se destacar, visando a parte de linguagens, é que as habilidades trabalhadas não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, pois o documento indica que as atividades elaboradas devem ser planejadas visando a realidade do aluno. Nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares devem considerar a natureza infantil dos estudantes que compõem essas turmas, ou seja, trabalhar temáticas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Isso é um ponto positivo, pois o documento tenta trazer a realidade lúdica das crianças para uma questão mais prática do dia a dia.

Diante disso, o planejamento não deve ser realizado com intenção pré-definida, evitando o improvisado e o uso repetitivo e sem reflexão de materiais didáticos. O professor deve se basear nos documentos oficiais, na orientação da sua coordenação, na troca com os colegas,

mas principalmente em quem são os alunos de sua turma e como auxiliar em seu processo de alfabetização.

1.4 METODOLOGIAS E ATIVIDADES DIVERSIFICADAS: O TRABALHO COM MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Um dos focos da nossa pesquisa contempla a prática educacional para crianças com ritmos diferentes, sendo assim, metodologias e atividades diversificadas podem se constituir como grandes aliadas do professor.

Nos dias atuais, vemos muitas crianças com características diferentes aprendendo normalmente dentro de sala de aula. Com pequenas estratégias e trabalhos diversificados, os professores da atualidade têm conseguido incluir seus alunos e tornar o aprendizado algo mais leve e divertido.

Segundo Smolka (2012), a alfabetização numa perspectiva discursiva é o educador conseguir perceber as inclinações de seus alunos, suas individualidades como pessoas e como turma. Dessa forma, tornar o ambiente de sala de aula mais inclusivo faz com que os professores revejam suas opções metodológicas.

A ideia de mesclar momentos individuais com trabalhos em grupo favorece a ampliação de zonas de desenvolvimento a partir da troca entre alunos que estão em níveis diferentes de hipóteses de leitura e de escrita.

Uma das metodologias que podemos citar é a das “estações de conhecimento”, como popularmente são conhecidas. A ideia principal, modificada de acordo com a necessidade, é dividir as crianças em pequenos grupos e distribuí-las, usando critérios de desenvolvimento na alfabetização, em estações de trabalho. Cada estação tem um trabalho específico para ser desenvolvido. As crianças rodam nessas estações e se ajudam a realizar os trabalhos solicitados.

Essa estratégia possibilita que o educador ajude um grupo ou uma criança específica enquanto o restante da turma também está se desenvolvendo autonomamente. Ademais, também pode ser usada para identificar quais estão com mais dificuldades que outras, pois o professor está mais presente na observação da classe, já que as crianças estão realizando as atividades planejadas anteriormente.

Outra metodologia essencial na alfabetização é o trabalho com múltiplas linguagens. Tentarei aqui abordar algumas que são essenciais para a consolidação de um processo de alfabetização.

A leitura, por exemplo:

Preparar para ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir ou pontinhos para unir é criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita. Para isso o professor precisa ter à mão livros infantis, jornais, revistas, muito material escrito, de todo tipo, para olhar, manipular, manusear, adivinhar. A criança que folheia livros e revistas acaba se perguntando: o que isso quer dizer (CARVALHO, 2015, p. 53).

Ter esses materiais citados à mão é uma das muitas formas de iniciar o despertar da linguagem da leitura. Além disso, é necessário que esse material tenha sentido para a criança. Para que serve um jornal? O que contém nele? Como ele vai me ajudar? Quando essas perguntas são respondidas e o aluno aprende a ler e a função social da leitura, um passo muito importante é dado no seu desenvolvimento. Também é importante destacar que, a partir desse material, oferecido pelo professor aos alunos, é possível desenvolver atividades para trabalhar a linguagem oral e artística.

Rodas de conversa são muito utilizadas em turmas de alfabetização, seja para desenvolver alguma atividade dirigida ou para relatar experiências vividas. Quando a criança fica no lugar de destaque para a fala, ela precisa organizar seu pensamento para que sua fala faça sentido para os outros, assim, é dado a ela um espaço para se expressar. Promover a oralidade na sala de aula vai ao encontro do que nos alerta Vygotsky (2007, p. 342): “o pensamento não se reflete na palavra, realiza-se nela. Porém, às vezes o pensamento tampouco se realiza na palavra [...]. O pensamento não somente está mediado externamente pelos signos, internamente está mediado pelos significados”.

Outro destaque que fazemos é à metodologia de projetos, uma boa opção para grupos heterogêneos nos níveis de alfabetização. O método de projetos foi concebido pelos educadores William Kilpatrick (1918) e John Dewey (1970), que buscavam uma “escola ativa”. Essa escola tem como proposta a preocupação de almejar os interesses dos discentes, com o objetivo de despertar nessa criança a vontade de aprender e a fome pelo saber.

Trabalhar por e/ou com projetos na escola implica principalmente em adotar outra concepção do que sejam os processos de ensinar e de aprender. E, nesse caso, um aspecto relevante é a ideia de que o/a aluno/a aprende fazendo conexões entre os saberes e os conhecimentos que ele/a já tem e aqueles que ainda precisa construir. Quer dizer: ele/a não aprende por acumulação e/ou por meio da simples transmissão de informações, mas sim e, principalmente, fazendo relações entre diferentes informações, saberes e conhecimentos disponíveis em diversas fontes (ele/a mesmo pode ser uma dessas fontes) e, a partir daí então, tem possibilidade de construir novos conhecimentos. Trata-se de um enfoque globalizador e relacional (CAUDAU; KOOF, 2015, p. 338).

Essa metodologia de projetos está diretamente ligada ao que falamos acima, sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, estudada por Vygotsky (1984), e o papel do professor. No momento em que o interesse do aluno é contemplado, a vontade de conhecer o assunto é mais patente e o desenvolvimento pode ser favorecido.

Para finalizar, frisamos que existem inúmeras metodologias e práticas que podem ser utilizadas, mas não podemos deixar de destacar aqui os jogos e brincadeiras.

No momento em que o lúdico entra em cena com o intuito de alfabetização, um número incontável de possibilidades se formam. O lúdico para uma criança de 5, 6 ou 7 anos é essencial. Kishimoto (2003, p. 37-38) lembra que o jogo “potencializa a exploração e a construção do conhecimento, pois conta com a motivação interna, típica do lúdico”. Araújo (2020, p. 6) acrescenta que:

Esses jogos, no entanto, valem se articulados à ação docente planejada, intencional, na qual o(a) professor(a) escolhe o recurso que melhor se aplica ao conteúdo a ser aprendido e organiza as estratégias didáticas e as formas de mediação que, efetivamente, vão poder ajudar os(as) alunos(as) a compreenderem os princípios da notação da língua. É isso que faz com que os jogos se constituam como um recurso didático e não apenas um material lúdico, motivador.

O jogo assim como as brincadeiras são recursos que não podem ser dispensáveis e se adaptam para crianças com ritmos diferenciados. Isso acontece porque o docente pode usar o fator recriador dos jogos, que são atrativos para a criança, de forma que favoreça algum conhecimento que o docente queira destacar ou intensificar.

Para finalizar, gostaria de acrescentar a essa discussão a questão relacionada ao método sintético e ao analítico. Nos tempos atuais, é muito comum que professores não utilizem somente um método para alfabetizar uma turma. Métodos sintéticos:

Baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático – o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. Não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas fora de contexto. Trata-se de processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse pela leitura, que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento (CARVALHO, 2015, p. 22).

Apesar da crítica, muito pertinente, da autora, os métodos sintéticos vêm mostrando bons resultados com crianças dentro do espectro autista e com aquelas que são visuais e têm dificuldade de entender a abstração.

Os métodos analíticos, por sua vez, partem de frases ou textos, ou seja, de unidades de significado que se subdividem em seus componentes mais simples, as letras. Eles têm sido mais adotados pelos professores, pois é mais fácil de a criança ver o sentido de aprender do que a partir dos outros métodos.

Diante disso, cabe ao professor identificar quais são as características de seu aluno para, depois, decidir não só qual o melhor método para alfabetizá-lo, mas quais metodologias e práticas vão favorecer o processo para ele.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada em dois blocos, o primeiro deles está vinculado ao Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino e Escrita (GRAFE), que deu início a uma pesquisa com o título “Saberes docentes dos alfabetizadores: trajetórias formativas que potencializam e limitam suas práticas”, em julho de 2021. Assim, a primeira fase da pesquisa contou com um questionário que tinha como objetivo entender quais saberes os professores adquirem na prática e na formação inicial e continuada, e como a construção desses saberes direcionam a forma como lecionam atualmente. Esse instrumento de pesquisa foi aplicado durante a pandemia do COVID-19, de forma remota, pela plataforma Google Forms.

Importante, neste momento, recorrer a Gil (2008), quando nos apresenta reflexões sobre este instrumento.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

A partir desse questionário, selecionei três professoras que mostraram em suas respostas maiores referências à alfabetização de crianças com ritmos diferentes (em situação de inclusão ou simplesmente ritmo distinto em comparação às outras).

O objetivo dessa pesquisa é entender quais as metodologias e as práticas que os professores que atuam com a alfabetização de crianças com ritmos diferentes, utilizadas na sala de aula para alfabetizá-las.

O perfil dessas professoras é bem variado e distinto. Os nomes dados a elas aqui são fictícios para respeitar e preservar suas identidades, assim como preservamos o nome das escolas onde atuam.

A primeira entrevistada, que chamaremos aqui de “Didi”, trabalha como professora na cidade de Teresópolis há 20 anos e possui duas matrículas na rede municipal, uma de manhã e outra no turno da tarde. Realizou o Curso de Formação de Professores em Nível Médio (“Curso Normal”), na cidade de Teresópolis, e a graduação na Universidade Federal Fluminense, em

2000. Ocupou cargos de gestão das unidades escolares em que trabalhou e hoje em dia está focada em seu trabalho com a alfabetização de crianças.

A segunda professora, que chamaremos aqui de “Helena”, sempre trabalhou na rede particular da cidade do Rio de Janeiro. Se formou na Universidade Santa Úrsula, na década de 1980, e possui uma pós-graduação em neurociência e educação. Em 2022, ela completou 30 anos de dedicação ao magistério. Há algum tempo é professora do curso de pedagogia da Universidade Unigranrio, mas continua seus trabalhos com alfabetização na rede particular.

A terceira professora, que chamaremos aqui de “Alexandra”, se formou na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2013. Trabalhou como auxiliar de creche durante 2 anos, antes de ser aprovada em concurso para a Prefeitura do Rio de Janeiro, no final de 2013. Hoje em dia, continua como professora da rede municipal em uma escola localizada no complexo da Maré. Leciona para o quinto ano do Ensino Fundamental, no qual ainda encontra muitos casos de crianças na fase inicial da alfabetização, principalmente após a pandemia.

A pesquisa de cunho qualitativo se desenvolveu com inspiração no método inaugurado por Aguiar e Ozella (2013), que estuda os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos a um fenômeno, situação vivida ou evento. Em relação à metodologia qualitativa, presente nessa monografia, Martins (2004) compreende que:

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (DEMO, 1989 apud MARTINS, 2004, p. 291).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que aconteceram via plataforma de videoconferência (Zoom), nos meses de agosto e setembro de 2022. As professoras ficaram à vontade para contar suas experiências dentro de sala de aula a partir de algumas perguntas norteadoras, sempre voltadas para a questão da alfabetização de crianças com ritmos diferentes. As entrevistas duraram entre 45 minutos e 1 hora.

Segundo Gil (2008, p. 112), as entrevistas que realizei podem ser descritas da seguinte forma:

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao

longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo.

A partir das transcrições que foram feitas dessas entrevistas, foi possível agrupar alguns assuntos que aparecem repetidamente nas respostas ou foram surpreendentes, o que implicou a busca por temas não esperados.

A partir das análises realizadas por meio de leituras aprofundadas e recorrentes, emergiram 3 temas:

O primeiro diz respeito a como o professor pode conhecer seu aluno, o que seria o primeiro passo para um processo de alfabetização mais significativo. Dessa forma, examinarei as falas das professoras entrevistadas, focando em como constroem seus planejamentos, baseados nas características de seus alunos, para que façam sentido para eles.

O segundo eixo se refere ao uso de metodologias diversificadas que favorecem o trabalho com alunos em ritmos diferentes de aprendizagem. Vou explorar as respostas dadas nas entrevistas sobre como as professoras alfabetizam e incluem seus alunos com dificuldades de alfabetização usando metodologias diversificadas.

E, por último, analisamos a importância de um trabalho coletivo para a alfabetização de todos. O trabalho coletivo inclui a família, a comunidade escolar, a relação aluno/professor e aluno/aluno em conjunto com a escola, para que o aluno avance no seu processo de consolidação da alfabetização

3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES: ANÁLISE

Apoiada em minha teorização e de acordo com o caminho metodológico que decidi trilhar para responder ao objeto do estudo, a pesquisa possibilitou que eu organizasse três eixos de análise. Esses eixos, em conjunto, podem contribuir para entender como professores que atuam com a alfabetização de crianças com ritmos diferentes chegaram a suas práticas, metodologias e estratégias utilizadas na sala de aula.

Vamos apresentar cada um dos eixos, combinando falas transcritas das professoras com teorizações e análises.

3.1 “CONHECER O ALUNO É O PONTO DE PARTIDA PARA ALFABETIZAR”

Conhecer o aluno é o primeiro passo para se alcançar uma alfabetização significativa. Nas entrevistas realizadas com as professoras para esta monografia, consegui identificar inúmeras falas confirmando a teoria de que conhecer o alfabetizando é essencial para a sua alfabetização.

Na primeira entrevistada, a professora Didi, que trabalha com turmas de alfabetização há mais de 20 anos na rede municipal da cidade de Teresópolis, no estado do Rio de Janeiro, falou bastante sobre o tópico.

Assim, quando perguntei sobre como organizava as atividades sistematizadas, explicou que na escola onde trabalha, eles se juntam em equipes e consultam as matrizes de cada ano para fazer o planejamento. Essas matrizes são orientadas pelas metas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, os professores têm a liberdade de adaptar os objetivos de acordo com o perfil de sua turma.

Em vista disso, a professora Didi explicou que tenta fazer um planejamento e elaborar alguns objetivos-base antes de as aulas começarem, mas muitas vezes ela precisa repensar de acordo com a turma que recebe.

Quando a questioneei sobre como fazia para adequar o planejamento para crianças que estavam em fases diferentes da alfabetização ela me disse:

eu não posso ignorar essas crianças que já chegaram sabendo ler e escrever logo no início do ano, então eu preciso contemplar a todos. Com os anos eu fui tentando algumas estratégias e outras eles mesmos [alunos] foram me mostrando. Com os mais avançados tentam fazê-los ler com mais frequência, indo escrever no quadro, pedindo para explicar como eles pensam para fazer algo. Além disso, em alguns dias da semana planejo atividades em grupo

onde eu agrupo essas crianças e passo atividades específicas para elas. E o mesmo funciona para aqueles com ritmos mais lentos (Professora Didi).

A professora ainda falou sobre as crianças em situação de inclusão e como trabalha tanto individualmente quanto em grupo com elas:

Primeiro, eu preciso saber quem são essas crianças com quem eu estou trabalhando, se não meu planejamento vai para o “beleléu”. Vou te dar o exemplo do meu aluninho que não tem diagnóstico ainda, mas é algum tipo de atraso intelectual. Se eu não souber e não contemplar os interesses dele acabou toda a perspectiva que eu teria de alfabetizá-lo. Eu preciso conhecer as potencialidades e os interesses dele para colocar no planejamento e na rotina para ele caminhar nem que seja um pouco. Confia que eu já tentei de outras formas e não deu certo mesmo! Se não fizer sentido para ele ler e escrever, não tem como caminhar (Professora Didi).

Assim, a partir desse esclarecimento da professora, Smolka (2019, p. 22) contribui:

Para além, portanto, de um “mero” conteúdo escolar a ser aprendido, para além de um “simples” objeto de conhecimento a ser ensinado, pensar a forma escrita de linguagem como uma nova formação, como atividade significativa que vai continuamente se (trans)formando na história humana e no nível da ontogênese, faz diferença no gesto de ensinar. Assim concebida, a escrita vai se constituindo em/como um laborioso trabalho simbólico, coletivamente compartilhado, e, ao mesmo tempo, singularmente diferenciado.

Nesse sentido, podemos inferir sobre suas questões, a primeira é que, para um processo de alfabetização de qualidade acontecer, é necessário que o professor conheça as particularidades de seu aluno e de sua turma. A segunda é que, tendo este conhecimento, o professor deve adaptar seu planejamento de aula para contemplar as particularidades do grupo para o qual está ensinando. Se essa modificação não ocorrer existe a possibilidade de as crianças aprenderem alguma coisa, mas o processo será muito mais desgastante e, definitivamente, sem sentido.

A nossa segunda entrevistada, a professora Helena, também comentou em sua entrevista sobre questões que contribuem com a temática do eixo.

Eu acho muito bacana nessa parte da alfabetização o desafio de descobrir em cada criança qual vai ser o caminho para ela atingir o objetivo final. Eu fico sempre com esse olhar de professor pesquisador (Professora Helena).

Quando feita a a pergunta sobre como fazia o seu planejamento em sala, a professora Helena relatou que, na escola particular onde trabalha, as professoras atuam em equipes de

acordo com o ano em que lecionam. Cada professora fica responsável por uma disciplina, mas todas dão palpites sobre os temas e vão construindo juntas com a orientadora pedagógica. Existe liberdade para definir como o conteúdo será apresentado para as crianças dentro de sala de aula, sendo que a única obrigação é que, no final da semana, todas as turmas do ano tenham feito as mesmas tarefas.

Quando há algum caso de inclusão ou algum aluno que precisa de adaptações específicas, a professora tem uma reunião com as psicopedagogas da escola para que, juntas, elaborem estratégias para ajudar esse aluno. A instituição na qual a professora Helena trabalha possibilita a contratação de estagiárias mediadoras quando necessário e possui uma sala de recursos montada para as crianças em situação de inclusão. Esses mecanismos ajudam muito na dinâmica dentro de sala de aula.

Helena complementa:

A gente tem essas reuniões em conjunto. Tudo que é planejado é planejado em equipe. Ou eu com as outras professoras e a coordenadora pedagógica ou em alguma reunião com a equipe de psicólogas da escola. Eu gosto disso, porque tudo é muito bem pensado para os alunos, ao mesmo tempo eu tenho a liberdade de trabalhar da forma que eu quero com os meus alunos (Professora Helena).

Segundo Vygotsky (1988), o professor tem o papel de alavancar o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos. Esses profissionais conseguem fazer esse estímulo quando alcançam o interesse do aluno pelo objeto de estudo.

A zona de Desenvolvimento Proximal é a união do aprendizado que a criança já sabe fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com auxílio de outras pessoas, sendo adultos ou crianças (nível de desenvolvimento potencial). Diante disso, o desenvolvimento é compreendido de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal estabelece as funções que ainda não foram desenvolvidas, mas que estão no processo de maturação para tal. Ou seja, o que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será amanhã o que a realmente a criança já sabe e incorpora em sua vida cotidiana (VYGOTSKY, 1984).

Assim, concluímos que, a partir das entrevistas e do referencial teórico aqui apresentado, o bom planejamento é aquele capaz de se adequar à realidade da turma e do aluno. É papel do educador ser flexível em relação ao seu planejamento, bem como muito cuidadoso na hora de elaborá-lo para que o objetivo final da aula, alfabetizar e enriquecer o conhecimento de todos os estudantes, seja cumprido.

Em síntese, é necessário conhecer a realidade e as características dos alunos e da turma para que o planejamento adequado seja elaborado. Dessa forma, então, a peça-chave para uma boa aula, um bom entendimento do aluno e um processo de alfabetização pleno é o professor conhecer seu aluno.

3.2 METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS FAVORECEM O TRABALHO COM ALUNOS QUE POSSUEM RITMOS DIFERENTES DE APRENDIZAGEM

Depois de muito estudo e horas fazendo entrevistas, além da experiência com o assunto, conseguimos “pistas” para responder a pergunta: “quais são as metodologias usadas pelas professoras para auxiliar o processo de alfabetização de crianças com ritmos diferentes?”.

As metodologias e práticas indicadas nas entrevistas representam somente uma pequena porcentagem da vasta experiência dos profissionais entrevistados. Cada professora caminha de forma singular para encontrar os melhores trajetos para que o aluno aprenda e, por conta disso, são incontáveis as metodologias existentes para trabalhar com crianças com ritmos diferentes.

A tentativa aqui é mostrar aquelas mais comuns em sala de aula, visando apresentar um panorama geral das especificidades desse grupo de metodologias.

O trabalho e as atividades em grupo foram muito citados pelas entrevistadas. Dividi os trabalhos coletivos em duas grandes categorias: 1) Agrupamento de crianças com as mesmas características (homogêneos) e 2) Grupos de trabalho com crianças com características diversas (heterogêneos).

O trabalho em grupo de crianças homogêneas é de grande importância dentro de sala de aula, pois o professor pode apresentar e verificar conhecimentos em cada estágio da alfabetização na turma. Além disso, quando crianças em fases parecidas de alfabetização trabalham juntas, é possível que haja uma ajuda mútua e um estímulo específico, gerando desenvolvimento de todos os envolvidos.

A ideia principal, modificada de acordo com a necessidade, é dividir as crianças em pequenos grupos e distribuí-las, usando critérios de desenvolvimento na alfabetização, em estações de trabalho. Elas podem ir circulando por esses grupos ou não. Assim, quando há grupos mais próximos de serem homogêneos, as atividades programadas são voltadas para cada grupo específico e contempla crianças com ritmos mais rápidos e as de ritmos mais lentos em relação à turma.

Segue o relato da professora Alexandra, que hoje trabalha com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental:

Por conta de toda a situação da pandemia tenho na minha sala no quinto ano 3 alunos que ainda não são alfabetizados. Isso modifica horrores do meu planejamento pois com alguma frequência eu preciso separá-los do grupo para trabalhar habilidades específicas. Entretanto, uso bastante o esquema de grupos para que eles também fiquem integrados com o resto da turma e tenham seu momento de destaque na fala. Isso ajuda muito na autoestima deles (Professora Alexandra).

As dinâmicas de grupo com sujeitos heterogêneos também foram contempladas nessas falas. No momento em que crianças com um ritmo mais lento formam grupos com crianças com ritmos mais rápidos, as vantagens são inúmeras. Os indivíduos com ritmos mais lentos conseguem aprender o conteúdo com pessoas com posições semelhantes (crianças e não adultos), pois conseguem ter papel de fala e expressam seu entendimento de forma oral nesse espaço, organizando o pensamento para, depois de algum tempo, conseguir escrever etc.

Os alunos de ritmo mais rápido fazem conexões neurais diferentes quando exercem o papel de explicar algo, se colocam no lugar de liderança perante o grupo e não ficam estagnados, ou não estimulados, por conta do grupo, pois ficam responsáveis por escrever, por exemplo.

Dessa forma, é possível perceber que os trabalhos por agrupamento, bem como as variações de trabalhos em pequenos grupos, conseguem contemplar não só crianças com ritmos diferenciados, mas toda a turma.

Focando um pouco mais nas crianças que apresentam certa dificuldade na alfabetização, uma metodologia muito utilizada pelas professoras é a apresentação de uma rotina. A rotina tem o papel de organização pessoal e coletiva do tempo, pois, no momento que é apresentada, há uma regulação pessoal sobre o que vai acontecer no dia.

Em turmas iniciais de alfabetização a rotina pode ser apresentada de forma escrita com desenhos de símbolos conhecidos pelas crianças para que haja a compreensão de todas. Quando existem crianças em situação de inclusão na sala, segundo as professoras entrevistadas, é muito relevante fazer uma rotina separada. No momento em que essa criança sabe exatamente o que vai fazer, seja por fotos ou palavras escritas, a ansiedade diminui e ela pode ser lembrada com frequência do que deve fazer.

A rotina pode ser o primeiro passo para muitos “combinados” estabelecidos com o aluno. É importante ressaltar que os “combinados” são personalizados e ajustados de acordo com a necessidade de cada aluno, estando ele em situação de inclusão ou não.

Na minha sala do ano passado eu tinha uma criança com o diagnóstico de autismo. Pelo fato de ter ficado muito tempo dentro de casa por causa da pandemia, ele chegou na escola com muita dificuldade de organização pessoal e só queria fazer o que bem entendesse. Aí, junto com a psicopedagoga, combinamos que faríamos uma rotina com combinados. Se ele cumprisse tudo na rotina no final do dia, ele ganhava um “prêmio”, que podia ser um desenho, passear ou alguma outra coisa (Professora Helena).

Com crianças que não estão em situação de inclusão e mesmo assim apresentam alguma dificuldade, a rotina tem o papel de regulação, mas também é um instrumento para o professor apresentar e revisar conteúdos trabalhados anteriormente.

É possível aproveitar o momento da rotina para ampliar as possibilidades de reflexão sobre a escrita e sobretudo para o desenvolvimento da oralidade. O diálogo sobre o calendário, ajuda coletiva para esse momento em que o professor situa o estudante no tempo e nos desenvolvimentos do que irá acontecer no dia, são muito significativos para desenvolver noções de tempo, espaço, localização, contato com diferentes textos na sala de aula etc. (AMORIM, 2018, p. 81).

Outro fator importante é a escolha do método que vai ser utilizado para alfabetizar essas crianças, sendo ele sintético ou analítico. Dependendo das características que a criança apresenta, o método escolhido para a sua alfabetização interfere diretamente no seu desenvolvimento, na aprendizagem, na leitura e na escrita.

Segundo Carvalho (2015), os métodos sintéticos se baseiam na junção de estímulos auditivos e visuais, valendo-se somente da memorização como didática. Nestes métodos não se dá atenção ao real sentido das palavras, o que gera a falta de interesse pelo aprendizado geral e principalmente pela leitura. Assim, é a separação clara da alfabetização e do letramento.

Apesar da crítica da autora, os métodos sintéticos vêm mostrando bons resultados com crianças dentro do espectro autista e com aquelas que são visuais têm dificuldade de entender a abstração. Quando há mais estímulos visuais e menos abstrações, esse tipo de indivíduo tende a ter um entendimento melhor de como funciona a escrita e a leitura. A crítica apresentada por Carvalho (2015), na verdade, para algumas crianças dentro no espectro, é exatamente o que elas precisam.

Os métodos analíticos, por sua vez, partem de frases ou textos completos, ou seja, de itens que têm significado para os alfabetizandos. Depois, esses textos e frases se subdividem em seus componentes mais simples, as letras, fazendo com que a criança vá entendendo com sentido e se alfabetizando. Esse método geralmente é utilizado com crianças que apresentam transtorno da linguagem escrita (dislexia, disortografia e disgrafia). Isso acontece, portanto,

quando o trabalhado sílaba por sílaba, palavra por palavra, o entendimento do todo fica comprometido e não faz sentido para esse aluno específico. Se não há sentido, não há aprendizagem e nem interesse para que a aprendizagem aconteça.

Na vida real, a gente não usa muitos métodos não. É uma mistura danada e durante o ano a gente vai vendo o que funciona melhor para a turma e para os alunos específicos. Eu tive um aluno uma vez que não entendia nada que tivesse abstração e até hoje acho que ele não tem diagnóstico. A gente só trabalhava com ele nos métodos mais tradicionais, bem “Beabá” mesmo (Professora Didi).

É possível perceber que existe uma preferência de alguns professores mais velhos pelos métodos sintéticos. Isso faz muito sentido, pois, durante muitos anos, foram eles que estavam presentes na sala de aula brasileira. Entretanto, pedagogos formados mais recentemente junto a uma nova geração de acadêmicos que estão ingressando como professores universitários têm dado preferência pelos métodos analíticos.

Entendo aqui que a alfabetização é um processo complexo, afinal o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) não é um código, mas sim um sistema notacional, o qual envolve atuações mentais que vão muito além da mera memorização. Em relação à alfabetização, muitos métodos ainda utilizados nas escolas são voltados para a codificação e decodificação de palavras isoladas e frases feitas que não fazem parte do cotidiano do alfabetizando, por isso, muitas vezes, aquele sujeito não reflete sobre o que está aprendendo. Assim como Smolka (1993), defendemos uma concepção de alfabetização com sentido e com práticas capazes de colocar todos os atores como sujeitos de seu processo de aprendizado.

Diante disso, cabe ao professor identificar quais são as características de seu aluno para, depois disso, decidir não só qual o melhor método de alfabetizá-lo, mas quais metodologias e prática vão favorecer o processo para ele.

3.3 IMPORTÂNCIA DE UM TRABALHO COLETIVO: ESFORÇO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O provérbio africano “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” é muito popular e traz muitas verdades nele. Nenhuma criança aprende e se desenvolve somente a partir dos valores da sua família nuclear, pois, no momento em que tem contato com outras pessoas e realidades, ela se relaciona e enxerga outras formas de ver o mundo.

Dentro de uma sala de aula, os alunos aprendem de várias formas e muitas vezes não é o professor que os ensina algo. Considerando que um professor é responsável por 20, 30 ou até mais crianças, é humanamente impossível pensar que ele é o único a interferir no aprendizado e desenvolvimento desses alunos.

A comunidade escolar é composta por todos aqueles que, de alguma forma, apoiam e interagem com o aluno em favor do seu desenvolvimento na escola. Esse contato pode ser para fins acadêmicos ou para fins emocionais. Alguns exemplos de agentes presentes nessa comunidade: professores, outros alunos, pais, funcionários da escola, parentes, fonoaudiólogos, psicólogos, mediadores da aprendizagem, pipoqueiro que fica na frente da escola, motorista do transporte escolar etc.

Diante disso, Andrade e Smolka (2012, p. 707) apontam que “a expressão para si e para o outro de uma reorganização neural acontece sempre por meio da relação com os modos culturais de interação humana, pela linguagem, pelo gesto, pelo signo”.

Nesse contexto, analisamos aqui como essas relações influenciam a vida do aluno e o seu processo de aprendizagem, principalmente na alfabetização.

Os primeiros indivíduos que interferem no desenvolvimento da criança e devem fazer parte ativamente da comunidade escolar são os pais, ou aqueles que cumprem o papel primário do cuidado. São eles que mais contribuem para o processo de aprendizado da linguagem de uma criança, essencial para uma alfabetização plena, e com uma rotina que favoreça a aprendizagem. Ademais, formam a parceria mais importante com os professores para saber o que acontece em casa, e vice-versa. Segundo a professor Alexandra,

Na educação, tudo é bem devagar. Quando a gente encaminha uma criança para ver se ela tem diagnóstico ou não é sempre um parto. Se os pais não colaboram já era, mas se a gente consegue criar uma relação com a mãe, conseguimos caminhar com a criança. Eu consigo trabalhar com combinados com essas mães e vamos devagarinho vendo o progresso do aluno (Professora Alexandra).

A segunda relação que gostaria de salientar aqui é a do professor com o aluno. Tradicionalmente não existia uma relação de afeto entre essas duas partes, mas com o passar dos anos essa concepção está sendo revista. A alfabetização é um momento de descobertas e muitas transformações na vida da criança e o professor é uma figura de referência muito importante para ela. Por que não haver afeto? Segundo Freire (2019, p. 127): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Diante disso, não há mais por que temer uma relação estreita e de afeto com os alunos. Conhecer-los e tratá-los com respeito e carinho contribui para em seu desenvolvimento, em sua rotina dentro e fora da escola e conseqüentemente em seu processo de alfabetização. É muito mais fácil aprender quando alguém por quem você tem carinho lhe apresenta algo.

Focando mais especificamente dentro da sala de aula, a relação aluno/aluno é essencial para o funcionamento interno. As crianças trocam muito entre si e é nesse momento que, além de desenvolverem questões socioemocionais entre elas, aprendem na prática e na explicação de outros colegas o conteúdo escolar. Como dito anteriormente, os trabalhos em grupo favorecem enormemente a aprendizagem. Se a criança não consegue se relacionar com os seus pares, há algo fora do comum, acontecendo com ela, que deve ser levado em consideração.

O brincar e a troca entre crianças as fazem aprender da mesma forma que sentadas dentro de uma sala de aula.

Nelson (2003, p. 210-211) argumentam que:

Enquanto a cultura adulta da qual uma criança pequena faz parte tem um papel fundamental no seu processo de tornar-se letrado, outras crianças e as culturas de pares nas quais elas participam são igualmente importantes tanto para o processo de letramento quanto para a socialização.

Ao falarmos das crianças com ritmos diferentes na alfabetização, foco deste trabalho, não poderíamos deixar de citar a mediação escolar e os mediadores da aprendizagem. O mediador escolar é aquele que, após contratado pela instituição escolar, é responsável por mediar a relação da criança em situação de inclusão com a aprendizagem. Essa relação de mediação também é feita pelo professor, mas essas crianças precisam de uma mediação mais específica para que possam se desenvolver.

O mediador, no dia a dia, desempenha papéis específicos de acordo com a necessidade de cada criança. Intérpretes de libras para crianças com alguma questão auditiva são mediadores assim como a pessoa que fica na sala junto ao professor acompanhando uma criança diagnosticada. Sua função não é somente atender a um quesito pedagógico, mas também ao aspecto emocional e social para que o aluno tenha a possibilidade de ser incluído em todas as situações escolares.

De acordo com as professoras entrevistadas, que trabalham em escolares com características diferentes:

Eu sou muito grata pela mediadora que trabalhou comigo ano passado. Eu obviamente não dava conta do meu aluno autista apesar de ter uma turma

pequena. Ela me ajudava tanto nas atividades voltadas para ele quanto quando eu trabalhava com ele e ela ficava com o resto da turma. A criança só avançou nas hipóteses da leitura e da escrita depois que ela chegou (Professora Helena).

Aqui em Teresópolis é muito difícil ter mediadores porque não tem gente para o cargo e quase nenhum aluno tem diagnóstico fechado. Aí não tem como solicitar mediação. Nos viramos nos 30 para conseguir suprir a necessidade de todos, e na maioria das vezes não conseguimos (Professora Didi).

A partir desses relatos, podemos concluir que o papel do mediador faz falta e é necessário em uma sala de aula com alunos de inclusão.

Outra relação importante que interfere diretamente na vida da criança é aquela com os profissionais que trabalham com ela. Eles podem ser fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas etc. e quando eles estão presentes na vida da criança, fazendo parte da comunidade escolar e trabalhando em conjunto com a escola, os resultados são gigantes. Esses profissionais são essenciais para o diagnóstico dessas crianças com ritmos diferentes.

do professor ao orientador educacional, do orientador educacional ao neurologista, do neurologista ao psicólogo, do psicólogo ao psicopedagogo, do psicopedagogo ao pediatra, do pediatra ao fonoaudiólogo, etc. Esboçamos uma realidade que incluía a interdisciplinaridade durante o processo diagnóstico, não como uma instância prévia ou posterior à consulta, mas no momento da elaboração do diagnóstico (FERNÁNDEZ, 1991, p. 26).

A alfabetização para qualquer indivíduo é um período de superações e descobertas. Para aqueles que têm ritmos diferentes, os desafios tendem a ser maiores e, muitas vezes, mais marcantes durante os anos da alfabetização. Possuir algum transtorno de aprendizagem, deficiência física ou intelectual, ou apenas um ritmo mais lento no processo de alfabetização em relação ao grupo não são determinantes para definir se uma criança poderá ser alfabetizada ou não.

As pessoas que estão à volta da criança, a comunidade escolar, são essenciais para o seu desenvolvimento. Separadamente elas têm o poder de interferir na vida da criança. Juntas elas transformam a vida desse aluno para melhor, facilitando seu processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a sua alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido traz à tona alguns pontos centrais sobre a alfabetização de crianças com ritmos diferentes. Colocamos aqui os problemas e os encaminhamentos possíveis que professoras reais encontram em seu dia a dia na sala de aula, para que o tema possa ser discutido com mais frequência dentro da área de pedagogia. É importante termos as orientações das outras áreas, como psicologia, fonoaudiologia e medicina, mas quem trabalha os aspectos pedagógico com essas crianças são os professores dentro das instituições escolares e é desse profissional a maior responsabilidade no encaminhamento cotidiano de suas demandas.

Os documentos apresentados não englobam diretrizes específicas para todas as crianças com ritmos diferentes. A BNCC, por exemplo, dá orientações claras sobre a alfabetização e tem observações e esclarecimentos que realmente funcionam dentro da sala de aula. Por outro lado, este documento, em específico, não engloba todas as crianças fora de uma métrica imaginada nos documentos oficiais. É necessário que os profissionais da educação saibam sobre essas crianças e como trabalhar com elas. Um professor que tenha passado por uma formação inicial de qualidade muda drasticamente o ano escolar de um aluno, da mesma forma que um professor com uma formação deficitária pode atrasar seu desenvolvimento.

Os professores, como podemos observar nas entrevistas apresentadas nesta monografia, criam alternativas para as crianças, que as ajudam imensamente. Uma simples fala direcionada ou um trabalho em grupo fazem sim diferença.

Por outro lado, é possível perceber que as metodologias apresentadas não foram inovadoras e autorais, pois, essas práticas já vêm sendo estudadas há alguns anos. Se fosse possível estar como observadora nessas salas de aula, creio que teríamos aqui outros tipos de análise em relação às metodologias. Os discursos apresentados foram tímidos e concluo que não foi possível conhecer da forma que gostaria as práticas dessas professoras somente pelas entrevistas.

A fala sobre os especialistas, (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc.) também me causou estranheza. Não é necessário um diagnóstico para que se trabalhe com a criança e a faça evoluir em seu desenvolvimento. O trabalho deve ser em conjunto entre todos os profissionais para o melhor benefício do aluno, portanto, o professor também tem responsabilidade no processo e deve se assumir o seu papel de comando na aprendizagem e na alfabetização dessa criança.

O lado positivo foi que consegui identificar nas entrevistas que as professoras falam abertamente sobre utilizarem métodos diferentes e mistura de métodos para a alfabetização dos alunos. Esse fato é diferenciado e vai contra os modelos tradicionais.

As entrevistas trouxeram, individualmente, muitas questões relevantes, mas precisei elencar para discutir neste documento aquelas que apareciam com mais frequência. Gostaria de salientar nesta conclusão que as professoras ficavam surpresas com as perguntas referentes às crianças que não estavam em situação de inclusão, mas também tinham ritmos diferentes, pois, em geral, se fala pouco sobre o assunto, em especial na nossa formação como professores. Esses indivíduos que ainda estão na escola já recebem uma onda de professores mais atentos às questões individuais de cada um. Cada vez menos temos a concepção de criança como um livro em branco o qual precisamos preencher. As crianças já chegam com suas próprias histórias, suas próprias vantagens e desvantagens perante o mundo em que vivemos.

Entretanto, a caminhada ainda é longa. Nas entrevistas, não foi possível identificar uma mudança tão drástica, o que faz concluir que a formação de professores ainda precisa evoluir e conseguir oferecer os recursos necessários para os profissionais atuarem da melhor forma.

Cabe a nós, professores, facilitarmos o processo de ensino e aprendizagem para podermos, cada vez mais, igualar as oportunidades para aqueles que saem das instituições escolares.

Para finalizar, gostaria de salientar esse pensamento de Paulo Freire:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação (FREIRE, 1996, p. 30).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AMORIM, Rejane. Organização do trabalho pedagógico na alfabetização: possibilidades e potencialidades da prática. *In*: **REDES de Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro: prática, extensão e integração na formação continuada**. [S. l.]: Edigráfica, 2018.

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre Desenvolvimento Humano e Neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, 2012.

ARAUJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na Alfabetização: o que dizem as professoras. **Dossiê Alfabetização e letramento no campo educacional**, [S. l.], 2020.

BHERING, Eliana. Percepção de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **UNIVALI**, Rio de Janeiro v. 3, n. 3, p. 483-510, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ implementacao>. Acesso em: 14 set. 2022.

CAUDAU, Vera Maria Ferrão; KOOF, Adélia Maria Nehme Simão. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, ed. 2, p. 329-348, jun. 2015.

CARVALHO, Marlene. Trabalhando com textos na alfabetização. *In*: CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e a prática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1970.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógico clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FERREIRA, A.; ROSA, E. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. *In*: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

KILPATRICK, William H. The project method: the use of the purposeful act in education process. **Teachers College Record**, New York, v. 19, n. 4, p. 319-335, 1918.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003,

MARTINS, M. R. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. 62/ 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37943>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia política*. Vol 10. Nº. 20. p. 329-343. Dez. 2010.

NELSON, E. Children's collective activities and peer culture in early literacy in american and italian preschools. **Sociology of Education**, Washington DC, v. 76, p. 209-227, jul. 2003.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, ed. 9, p. 12-28, jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.