

**UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL**

FÁBIA DANIELA SCHNEIDER LUMERTZ

**ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA POR MEDIAÇÃO LÚDICA A PARTIR DO
ESTUDO DE CASO DE DUAS CRIANÇAS DE TERCEIRO ANO EM PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**

Novo Hamburgo

2021

FÁBIA DANIELA SCHNEIDER LUMERTZ

**ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA POR MEDIAÇÃO LÚDICA A PARTIR DO
ESTUDO DE CASO DE DUAS CRIANÇAS DE TERCEIRO ANO EM PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale.

Orientadora: Profa. Dra. Lisiane Machado de Oliveira Menegotto

Novo Hamburgo

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Lumertz, Fábila Daniela Schneider.

Abordagem psicopedagógica por mediação lúdica a partir do estudo de caso de duas crianças de terceiro ano em processo de alfabetização / Fábila Daniela Schneider Lumertz. – 2021.

125 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2021.

Inclui bibliografia e anexos.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiane Machado de Oliveira Menegotto”.

1. Desenvolvimento infantil. 2. Alfabetização. 3. Mediação. 4. Brincar. I. Título.

CDU 159.922.72.43

Bibliotecária responsável: Tatiane de Oliveira Bourscheidt – CRB 10/2012

FÁBIA DANIELA SCHNEIDER LUMERTZ

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, com o título **ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA POR MEDIAÇÃO LÚDICA A PARTIR DO ESTUDO DE CASO DE DUAS CRIANÇAS DE TERCEIRO ANO EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**, submetida à Universidade Feevale como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social, aprovada em ___/___/___.

Aprovada por:

Profa. Dra. Lisiane Machado de Oliveira Menegotto
(Orientadora – Universidade Feevale)

Profa. Dra. Lovani Volmer
(Banca examinadora – Universidade Feevale)

Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos
(Banca examinadora – Universidade de Caxias do Sul - UCS)

Novo Hamburgo, fevereiro de 2021.

Dedico este trabalho a todos que
olham e ouvem com o coração.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo imensamente à minha orientadora, professora Lisiane, sem a qual não existiria este trabalho da forma como foi feito! Sinto-me uma privilegiada por ter tido o seu apoio sensível e orientações precisas!

Agradeço também às professoras Lovani e Flávia, que tiveram a delicadeza de ler o trabalho enquanto projeto e contribuíram de forma decisiva para melhorar a qualidade dele.

Agradeço a todos os professores e coordenação do programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale – não fazem ideia do quanto acrescentaram ao meu desenvolvimento como profissional e ser humano!

À Universidade, pela concessão da bolsa de 50% nas mensalidades, sem a qual esta trajetória teria sido menos tranquila.

Aos colegas das disciplinas, meu muito obrigada! O calor humano e o acolhimento de vocês foi muito importante nesta jornada.

Às colegas do grupo de Leituras Orientadas, só tenho a agradecer. Os encontros e interações com cada uma das colegas e professoras foram essenciais para o amadurecimento da pesquisadora em mim e, conseqüentemente, para esta dissertação.

Agradeço, especialmente, à escola que me acolheu e me permitiu realizar a pesquisa e à professora que direcionou parte do seu tempo para esta investigação. Também às crianças participantes e suas famílias, que abriram virtualmente as portas das suas casas e compartilharam a intimidade para que seus filhos participassem deste trabalho.

Finalizando, não tenho palavras para agradecer à minha família, começando pela minha mãe, que sempre apostou na minha capacidade para qualquer coisa! Também ao meu marido, Alessandro, minha filha, Alessandra, e meu filhote, Rodrigo. O amor e a apreciação incondicional de vocês me fazem acreditar que tudo vai dar certo!

Sempre grata!

RESUMO

O brincar marca o período da infância de forma inexorável. Desde o nascimento, nós, seres humanos, somos perpassados pelas brincadeiras, inicialmente de forma mecânica, por repetição e movimentação de objetos, e posteriormente evoluindo na direção das representações mentais favorecidas pela função simbólica instituída pelo brincar de faz de conta ou jogos de papéis. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural, fundada por Lev S. Vigotski, ocupa-se do desenvolvimento psíquico humano a partir de uma abordagem sócio-histórica-cultural, por meio da qual os seres humanos constituem-se no meio social e cultural onde estão colocados e no período histórico vigente. Além disso, essa constituição dá-se por mediação da cultura, feita por outros seres humanos mais aptos no meio social e cultural em que a criança insere-se. O processo de alfabetização infantil é, portanto, uma continuidade nessas subjetivações da realidade que a criança vai construindo desde o seu nascimento e que tem uma importância incomensurável na sua vida como sujeito e como cidadã. A alfabetização habilita o indivíduo a se mover e atuar no mundo letrado, fazendo uso de um novo modo de comunicação: a escrita. Pela escrita, temos acesso à cultura acumulada ao longo da história humana e podemos intervir nessa cultura de forma permanente, deixando registros, como os desta pesquisa. Assim, este estudo teve por objetivo investigar a repercussão de uma intervenção psicopedagógica por mediação lúdica e escuta dos sujeitos em situação de dificuldade no processo de alfabetização. Na busca desse objetivo, foi utilizada metodologia qualitativa, caracterizada por um estudo de caso, em que trabalhamos com dois alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região do Vale do Rio dos Sinos, no RS. Juntamente com as duas crianças, fizeram parte dos casos em análise a professora e as mães deles. O planejamento metodológico da pesquisa e das intervenções psicopedagógicas foi feito à luz da teoria vigostkiana, assim como a análise dos resultados, a discussão e as considerações finais. Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico humano perpassou toda a pesquisa, desde a sua elaboração enquanto projeto, até a sua execução e posterior escrita desta dissertação. Os resultados apontaram que os dois alunos tinham as funções psíquicas superiores necessárias à alfabetização e que esse processo estava em andamento. Ainda, os dados nos direcionaram no sentido de repensar as questões metodológicas de alfabetização e destacar a importância do vínculo na mediação lúdica e sua potencialidade no processo de aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, as intervenções psicopedagógicas repercutiram de forma positiva na aprendizagem e sentimento de autovalia dos pesquisandos, uma vez que ambos demonstraram progresso nos processos de leitura e escrita durante a pesquisa, além de se apresentarem mais confiantes em si mesmos, dos seus feitos, dizeres e capacidade de aprender. Essa confiança otimizada pode representar um imenso diferencial no desenvolvimento das crianças, pois as habilita a encararem novos desafios e aprendizagens, modificando suas perspectivas quanto às possibilidades vindouras e espectros de saberes que podem ser complementados aos já apreendidos por elas.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural. Mediação. Brincar.

ABSTRACT

Playing inexorably marks the period of childhood. Since birth, we human beings have been surrounded by games, at the beginning in a mechanical way, by repetition and movement of objects, and later evolving towards mental representations favored by the symbolic function instituted by playing pretend or games of papers. In this sense, the Historical-Cultural Theory, founded by Lev S. Vigotski, deals with human psychic development from a socio-historical-cultural approach, in which human beings are constituted within social and cultural environment in which they are period and the current historical period. In addition, this constitution occurs through the mediation of culture, made by other human beings more apt in the social and cultural environment in which a child is inserted. The child literacy process is, therefore, a continuity in these subjectivities of reality that a child has been building since birth and which has immeasurable importance in his life as a subject and as a citizen. Literacy enables the individual to move and act in the literate world, using a new mode of communication: writing. Through writing, we have access to the culture accumulated throughout human history and we can intervene in that culture permanently, leaving records, such as those of this research. Thus, this study aimed to investigate the repercussion of a psychopedagogical intervention through playful mediation and through listening the subjects in a difficult situation in the literacy process. In the pursuit of this objective, a qualitative methodology was used, characterized by a case study, in which we worked with two third-year elementary school students from a public school in the Vale do Rio dos Sinos region, in RS. Together with the two children, the teacher and their mothers were also part of the cases under analysis. The methodological planning of the research and psychopedagogical interventions was carried out in the light of the Vigostkian theory, as well as the analysis of the results, the discussion and the final considerations. In this way, the Historical-Cultural Theory of human psychic development permeated all research, from its preparation as the project to its execution and subsequent writing of this dissertation. The results showed that the two students had superior psychic functions that are necessary for literacy and that this process was ongoing. Still, the data direct us in the sense of rethinking the methodological issues of literacy, and to highlight the importance of the bond in the playful mediation and its potentiality in the learning process of these students. In this sense, the psychopedagogical interventions had a positive impact on the learning and feeling of self-worth of the surveyed, as both demonstrated progress in the reading and writing processes during the research, in addition to being more confident in themselves, in their achievements, sayings and ability to learn. This optimized confidence can represent an immense differential in the development of children, as it enables them to face new challenges and learning, changing their perspectives regarding the possibilities of future and spectra of knowledge that can be complemented to those already learned by them.

Key-words: Child development. Literacy. Historical-Cultural Theory. Mediation. Play.

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	8
<u>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u>	13
<u>2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA INTRODUÇÃO</u>	13
<u>2.2 DESENVOLVIMENTO NA THC - APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</u>	16
<u>2.2.1 Mediação</u>	18
<u>2.2.2 Funções psíquicas superiores</u>	19
<u>2.2.3 Zonas de desenvolvimento</u>	21
<u>2.2.4 Atividade e vivência</u>	22
<u>2.3 FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E CRISES INTERFASES</u>	23
<u>2.3.1 Crises entre as fases de desenvolvimento</u>	28
<u>2.4 O BRINCAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</u>	30
<u>2.5 ALFABETIZAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</u>	33
<u>2.5.1 Escrita</u>	33
<u>2.6 ALFABETIZAÇÃO ENQUANTO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E LETRAMENTO</u>	37
<u>3 PERCURSO METODOLÓGICO</u>	40
<u>3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO</u>	41
<u>3.2 CONTEXTO DA PESQUISA</u>	42
<u>3.3 PARTICIPANTES</u>	43
<u>3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</u>	44
<u>3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS</u>	45
<u>3.5.1 Etapa 1</u>	46
<u>3.5.2 Etapa 2</u>	46
<u>3.5.3 Etapa 3</u>	47
<u>3.5.4 Etapa 4</u>	48
<u>3.5.5 Etapa 5</u>	48
<u>3.6 ÉTICA NA PESQUISA</u>	48
<u>3.7 ANÁLISE DOS DADOS</u>	49
<u>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	51
<u>4.1 CASO LUCAS</u>	52
<u>4.1.1 Considerações teórico-práticas a partir do caso Lucas</u>	69
<u>4.2 CASO PEDRO</u>	75
<u>4.2.1 Considerações teórico-práticas a partir do caso Pedro</u>	92
<u>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	99
<u>REFERÊNCIAS</u>	106
<u>APÊNDICES</u>	110
<u>ANEXOS</u>	125

1 INTRODUÇÃO

O brincar é sempre a primeira opção de atividade de qualquer criança (LEONTIEV, 1978). É através das ações, do fazer, do pensar e do brincar que ela vai construindo o seu conhecimento e desenvolvendo suas estruturas psíquicas, adquirindo, assim, condições para se situar e se relacionar com o mundo à sua volta. O gosto pela brincadeira leva a criança a patamares de entendimento e construção de saberes que seriam inalcançáveis sem tal atividade.

Vigotski (2001) propõe a brincadeira infantil como uma situação imaginária sobre a qual a criança constrói a sua aprendizagem através da relação entre o pensamento e a realidade, pois, ao agir sobre os objetos, ela estrutura seu tempo e seu espaço, desenvolve noções de causalidade, constrói representações e chega à lógica. Ainda, para o autor, o brincar eleva a criança ao estatuto de humano, pois proporciona experiências que a auxiliam a se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade, ajudando-a a se desenvolver integralmente, nas dimensões cognitiva, afetiva e motora. Assim, é possível entender o brincar como a forma inicial que o ser humano usa para aprender, sendo primordial para o desenvolvimento infantil e para todas as aprendizagens posteriores à infância.

Dessa forma, o brincar pode ser a base para as aprendizagens formais ensinadas na escola - partindo da alfabetização - as quais se sustentam a partir da função simbólica consolidada pelo brincar. O processo de alfabetização, que é o início da aprendizagem formal ou escolar, porta de entrada no mundo letrado, marcado pela apropriação da escrita, pode ser facilitado, portanto, pelo brincar, conforme apontam Martins e Marsiglia (2015). Estudos no campo da neurociência colocam o processo de alfabetização como fator de remodelação do cérebro, tal a sua importância em termos de desenvolvimento psíquico, conforme Dehaene (2012). Nessa mesma linha, Vigotski (2001) aponta que a alfabetização inicia-se em uma idade em que a criança ainda não tem todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita e é exatamente por isso que a aprendizagem da escrita lhe conduz ao desenvolvimento delas, intituladas funções psíquicas superiores, vindo ao encontro do que a neurociência está afirmando atualmente. O autor supracitado separa as funções mentais humanas em dois grupos: elementares e superiores. As elementares são aquelas determinadas biologicamente, mediadas pela percepção e que respondem a estímulos ambientais, já as psíquicas superiores são as mediadas

pelos símbolos e englobam o pensamento e suas complexas relações com as estruturas da linguagem, com a aprendizagem e com as influências ambientais externas ao indivíduo, mediando o desenvolvimento sociocultural no processo histórico do sujeito.

As conexões neuronais provenientes do processo de alfabetização apoiam o estabelecimento de novas conexões sinápticas e, a partir dessas, pelo processo de aprendizagem, o cérebro fica apto a aprendizagens mais complexas, em um processo contínuo (KANDEL *et al.*, 2014), corroborando a premissa de Vigotski (2001) de que a aprendizagem desencadeia o desenvolvimento e esse, desencadeado pela aprendizagem, prepara a psique para novas aprendizagens. Para Dehaene (2012), o cérebro que aprende a ler está apto a aprender coisas impossíveis para os iletrados. Ainda nessa linha, Kandel *et al.* (2014) consideram que o processo de alfabetização depende de questões de ordem genética e orgânica e dos estímulos ofertados pelo ambiente, ou seja, a interação da biologia com o ambiente promove o desenvolvimento humano.

Dessa forma, o processo de alfabetização torna-se de primeira importância para que as crianças tenham um desenvolvimento psíquico propício a novas aprendizagens, ainda mais porque problemas de aprendizagem podem levar a sofrimentos psíquicos e interferir de forma negativa na construção da autoestima. Um estudo feito por McArthur *et al.* (2016), com 77 alunos entre 9 e 12 anos, indicou um sentimento de baixa eficácia acadêmica em alunos com dificuldade de leitura, o que levou ao prejuízo da autoestima desses estudantes.

No processo de alfabetização, a escrita representa a forma de expressão que materializa a fala, mas não somente isso, é instrumento fundamental do conhecimento, da ciência, da informação, da literatura, entre outras esferas (FISCHER, 2009). Já a leitura é a capacidade de identificar a forma ortográfica de cada palavra e atribuir-lhe uma pronúncia (MORAIS, 1996). Assim, palavra por palavra, o significado de um texto vai sendo construído pelo leitor, levando-o ao entendimento de fatos genéricos da vida cotidiana, por exemplo.

A alfabetização promove a apropriação dos conceitos científicos pela criança, que a levam a reestruturar e reelaborar os conhecimentos do cotidiano, conduzindo-a a um nível mental mais elevado, que demonstra seu desenvolvimento psíquico, o qual, por sua vez, abre oportunidade para novas aprendizagens (VIGOTSKI, 2001). O papel da alfabetização no desenvolvimento mental individual e o seu consequente

papel na vida da humanidade como um todo, a partir das ciências e de todas as áreas nas quais se usa a linguagem escrita e a leitura, endossam, portanto, a importância dessa pesquisa.

O índice de analfabetismo funcional (INAF), em 2018, divulgado em relatório preliminar de pesquisa realizada pelo IBOPE inteligência e coordenada pela organização não governamental (ONG) Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, é de 30%. Desse índice, 8% são analfabetos absolutos, outros 22% têm muita dificuldade em se expressar por meio da escrita e compreender a leitura, ou seja, não conseguem usar a escrita e a leitura na vida diária (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018). Em números absolutos, esses 30% compreendem 38 milhões de pessoas entre 15 e 64 anos, público que compõe a amostra pesquisada. Dessa forma, cerca de 3 a cada 10 pessoas são analfabetas funcionais. Tais dados, por si só, já demonstram a necessidade iminente de se buscar meios que nos ajudem a prevenir os déficits na alfabetização da população, justificando a grande relevância desta pesquisa.

Para a faixa etária de aproximadamente oito anos, que constitui nossa amostra, a avaliação padronizada nacional é a Avaliação Nacional da Alfabetização, intitulada por ANA (BRASIL, 2016). É realizada a cada dois anos, porém, sua última edição foi em 2016, com o relatório dos resultados sendo divulgado em 2017. Nessa avaliação, todas as crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas fizeram provas de matemática, leitura e escrita. À nível nacional, 54,73% foram consideradas insuficientes para leitura. Na região Sul, foram 44,92% insuficientes. No Rio Grande do Sul, 48,95% ficaram abaixo do esperado nesse quesito. Na escrita, 33,85% das crianças brasileiras encontravam-se em nível insuficiente. Na região Sul, foram 19,81% e, no Rio Grande do Sul, 28,96% abaixo do esperado para o indicador (BRASIL, 2016). A partir desses dados, podemos observar que quase metade das crianças gaúchas tem déficit na leitura e quase 3 a cada 10 crianças avaliadas têm déficit na escrita, o que demonstra a importância e urgência em se pesquisar aspectos relacionados ao processo de alfabetização.

Com a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a partir de 2020 todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas no segundo ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente 7 anos de idade. Assim, pensar em estratégias que ajudem os alunos no processo de alfabetização e que venham ao

encontro daquilo que é essencial para a criança nesse período, como por exemplo o brincar, pode ser de grande valia.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como base teórica os estudos da Teoria Histórico-Cultural, de Lev S. Vigotski (1896-1934), pois apresenta elementos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento psicológico a partir da aprendizagem social, colocando, assim, a aprendizagem e as relações sociais como fundamentais para a transmissão da cultura acumulada ao longo da história à criança. Dessa forma, nos remete à importância da alfabetização, que é instrumento primordial da transmissão cultural através da codificação e decodificação dos signos culturais pela escrita e leitura, que perpetua os conhecimentos humanos. Essa teoria ainda traz os elementos sobre o desenvolvimento infantil e o papel da mediação no desenvolvimento psíquico, o que instrumentalizou a pesquisadora para este estudo.

Dentro da linha de pesquisa Saúde e Inclusão Social, este tema faz-se relevante, uma vez que a alfabetização é uma oportunidade fundamental para o desenvolvimento cerebral e, conseqüentemente, para a melhoria das relações dos indivíduos consigo mesmos e com o mundo que os cerca, facilitando sua inclusão social e melhorando sua qualidade de vida. Sendo assim, esta pesquisa possibilita que se volte a atenção à infância e ao suporte que a mediação através do brincar e do ouvir a criança pode dar ao processo de alfabetização. Investigar como a mediação pelo brincar e pela escuta pode favorecer a alfabetização é fundamental, portanto, para que se pense em estratégias de uso desses instrumentos nas escolas, evitando prejuízos no desenvolvimento escolar e social dessas crianças e, por conseqüência, o prejuízo da sociedade como um todo.

A infância é um tempo ideal para intervir e prevenir problemas de aprendizagem, pois a inteligência e a personalidade estão em formação. Portanto, são inúmeras as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo ao indivíduo avançar na própria humanização através do desenvolvimento psíquico. Assim, partimos do problema de pesquisa “Qual a repercussão de intervenções por mediação lúdica e escuta dos sujeitos, orientadas na Teoria Histórico-Cultural, no processo de alfabetização de crianças com dificuldade neste processo?”.

Esse problema desdobrou-se no objetivo geral de investigar a repercussão de intervenções psicopedagógicas por mediação lúdica e escuta dos sujeitos, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, no processo de alfabetização de crianças com dificuldade nessa aprendizagem. Também se desdobrou nos seguintes objetivos

específicos: a) investigar como a professora do terceiro ano percebe os seus alunos com dificuldades no processo de alfabetização em termos de motivação para aprender e sentimentos em relação à aprendizagem e à escola; b) discutir a aprendizagem da alfabetização sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural; c) pesquisar como os pais das crianças pesquisadas percebem a trajetória de vida dos filhos e como se sentem em relação às dificuldades na alfabetização deles; assim como analisar a sua percepção a respeito dos sentimentos da criança em relação à própria dificuldade; d) acompanhar o raciocínio da criança em relação à dificuldade encontrada no processo de alfabetização; e) promover a melhoria no processo de alfabetização das crianças através das intervenções por mediação lúdica e escuta delas. Considerando os objetivos propostos, apresentar-se-ão os fundamentos teóricos que embasaram este estudo, o caminho metodológico e, por fim, a discussão dos casos, mediada pela Teoria Histórico-Cultural.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorreremos sobre a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico humano, uma vez que ela embasa este estudo desde a sua concepção até a análise e discussão dos dados. Desse modo, explanamos, na sequência, sobre os principais conceitos da teoria e a sua relação com a aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos sujeitos.

2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA INTRODUÇÃO

A Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico humano aborda o desenvolvimento a partir da lógica do meio sócio-histórico-cultural como promotor do desenvolvimento psíquico e não o contrário. Privilegia, assim, as relações humanas e a convivência entre os pares antes das questões de maturação orgânica cerebral.

Lev Sieminovich Vigotski (1896-1934) foi o principal fundador da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, tendo vivido apenas 37 anos (LEONTIEV, 2012). Nasceu em 1896, na Bielorrússia, e faleceu em 1934 devido à tuberculose. Era de família culta, de origem judaica e, ao longo da sua vida, realizou mais de 200 estudos científicos sobre diversos assuntos, mas sempre com o norte na dimensão socio-histórica, ou histórico-cultural, do psiquismo, conforme aponta Duarte (2000).

A nomeação da teoria vigotskiana como Teoria Histórico-Cultural foi feita por Leontiev (PRESTES, 2010). Vigotski não chegou a nomear a sua teoria, portanto, ela foi sendo chamada de várias formas: sócio-cultural, sócio-histórica, sócio-interacionista, entre outras. Assim, segundo Prestes (2010), Leontiev, após a morte de Vigotski, passou a utilizar a nomenclatura Teoria Histórico-Cultural, a qual adotamos nesta pesquisa.

Os pressupostos do materialismo dialético de Marx e Engels, que preconizam que a humanização está condicionada à história socialmente construída pelos seres humanos a partir da dialética entre os processos de objetivação e de apropriação da cultura, e não por condicionamento biológico, são a base fundadora da Teoria Histórico-Cultural (DUARTE, 2013). Assim, o ser humano desenvolve uma relação mútua entre subjetividade e cultura, na qual o sujeito produz a cultura e a cultura produz o sujeito, dialeticamente. Shuare (1990) destaca que o pensamento de

Vigotski estava inserido de forma inevitável no momento histórico no qual ele vivia, e, dessa forma, sua teoria do desenvolvimento psíquico estava permeada pelo seu marxismo, e que seria um grande equívoco separá-las, uma vez que a ideia do ser humano como ser histórico e o seu método de pesquisa vêm diretamente dos pensamentos de Marx.

Segundo as premissas da teoria vigotskiana, a mente se forma por mediação social, que proporciona ao ser humano a apropriação das construções culturais acumuladas ao longo da história, através da mediação de outros seres humanos, e, nesse viés, a aprendizagem tem papel fundamental no desenvolvimento humano, especialmente no desenvolvimento infantil, vindo ao encontro do que pensa a pesquisadora deste estudo.

Essencialmente, a Teoria Histórico-Cultural trata do ser humano e dos seus processos de desenvolvimento psíquico a partir das aprendizagens proporcionadas por outros seres humanos que o direcionam à humanização. Nesse sentido, desde o nascimento, a criança começa o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento por meio das relações sociais (VIGOTSKI, 2003). Tuleski (2002) e Duarte (1996; 2000) corroboram a premissa de que o desenvolvimento da psique humana está vinculado com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que ela apresenta uma visão historicizada do psiquismo humano, que muda conforme o período histórico e a cultura na qual o sujeito está inserido.

Vigotski teve influência direta dos fundamentos marxistas, que declaram que mudanças históricas, em termos de vida material e social, trazem consigo mudanças na conduta e na consciência dos seres humanos (SHUARE, 1990). Assim, a fenomenologia psíquica apresenta relação de dependência direta com o que acontece na sociedade historicamente, ou seja, a psique humana é variável no decorrer da história da humanidade em função dos acontecimentos, valores, relações de poder, etc. Então, a característica principal do desenvolvimento psíquico humano é que esse ocorre por meio da atividade social, que necessita, para tanto, da mediação de instrumentos que liguem o sujeito e o objeto da sua atividade.

A mediação, na teoria Vigotskiana, é algo muito além de um elemento que une a cultura e o indivíduo, é o que organiza as relações entre o meio externo (cultura) e o meio interno do indivíduo (psique) (VIGOTSKI, 2001). Para o autor, a mediação organiza a mudança qualitativa psíquica do indivíduo através do uso de instrumentos e por um processo de aprendizagem. Ainda, os responsáveis pela

mediação são os instrumentos e os signos. Os instrumentos são de origem externa e têm por objetivo direcionar as ações sobre os objetos; enquanto os signos são os responsáveis pelas atividades internas no sujeito e promovem as mudanças no psiquismo do indivíduo, ou seja, dão significado psicológico à realidade (VIGOTSKI, 2001).

Dessa forma, o instrumento possibilita a ação do sujeito sobre o meio exterior e o signo sobre o meio interior, de tal forma que atuam em consonância e relacionados, para que o desenvolvimento humano se dê. Assim, a atividade mediadora modifica o psiquismo do sujeito e transforma uma atividade externa em atividade interna, o que na Teoria Histórico-Cultural é chamado de interiorização (VIGOTSKI, 1994). Para o autor, atividade é o conjunto de ações pelas quais o homem modifica uma matéria-prima, seja ela material ou psíquica, de forma ativa. Desse modo, é pela atividade humana intencional que se dão as mudanças no ambiente físico no qual o sujeito está inserido e na sua própria psique, proporcionando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Assim, as funções psicológicas superiores e estritamente humanas, como comportamento intencional, memória, atenção dirigida, entre outras, advém de recursos biológicos inatos, com base construída pela mediação social e pela interação com o mundo através da mediação dos objetos construídos pelo homem ao longo da história (FACCI, 2004). Nesse sentido, Luria (1992) menciona:

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ela assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não é o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal. (LURIA, 1992, p. 73).

A obra de Vigotski foi continuada por autores como Leontiev, Luria, Elkonin, Davidov e outros (SUÁREZ *et al.*, 2011). Após esta breve introdução sobre a Teoria Histórico-Cultural, trataremos dos principais conceitos da teoria vigotskiana e do desenvolvimento humano sob a sua perspectiva.

2.2 DESENVOLVIMENTO NA THC - APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Iniciando a abordagem da teoria vigotskiana sobre desenvolvimento e aprendizagem, cabe começar dizendo que, para Vigotski (2003), a aprendizagem pode modificar o desenvolvimento, uma vez que interfere diretamente nos processos psíquicos do indivíduo. A aprendizagem, especificamente a formal escolar, fornece conhecimentos e habilidades que contribuem com o desenvolvimento das faculdades mentais infantis, proporcionando novas formas de relação com o meio e com as pessoas. Assim, a educação escolar é extremamente relevante para a humanização dos sujeitos.

A Teoria Histórico-Cultural redefine, portanto, a condição de ser humano e, nessa linha, Vigotski e seus colaboradores nos trazem que os seres humanos não nascem humanos, mas que aprendem a ser. Essa humanização é o que realmente nos separa dos outros animais, e somente pode ser proporcionada por outros seres humanos através da transmissão da cultura e de oportunidades de vivência dela. Ao se relacionarem com outros seres humanos e com a cultura material e não material, produzidas socialmente e acumuladas historicamente, é que a criança vai se desenvolver e se humanizar. Assim, ela se humaniza na medida em que, por intervenção de outros seres humanos, tem acesso ao conhecimento elaborado e acumulado historicamente – que constitui a cultura de um grupo de seres humanos. É dessa forma que a criança se move em direção ao mundo e a si mesma. Nas palavras de Vigotski:

Aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas interrelações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para vida uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança e o adestramento dos animais. (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

A Teoria Histórico-Cultural redefine a condição de ser humano. Vigotski e seus colaboradores elucidam que os seres humanos não nascem humanos, mas que aprendem a ser. E essa humanização é o que realmente nos diferencia dos outros animais, e somente pode ser proporcionada por outros seres humanos através da transmissão da cultura e de oportunidades de vivência dela. Se relacionando com outros seres humanos e com a cultura material e não material, produzida socialmente e acumulada historicamente, a criança vai se desenvolver e

se humanizar. Dessa forma, ela se humaniza na medida em que, por intervenção de outros seres humanos, tem acesso ao conhecimento elaborado e acumulado historicamente – que constitui a cultura de um grupo de seres humanos.

É dessa forma que a criança move-se em direção ao mundo e a si mesma. Desde o nascimento, por meio da educação e da comunicação, ela aprende a tecer relações e agir dentro do seu círculo social e cultural, passa a fazer uso da materialização da cultura, com seus objetos, costumes, crenças, relações, valores, arte, tecnologia, linguagem e lógica (VIGOTSKI, 2010). Nela, a humanização ocorre concomitantemente ao processo de desenvolvimento biológico, pois nesse período da vida ela está, também, em pleno desenvolvimento orgânico. Sendo assim, na infância, os desenvolvimentos biológico e humano coexistem. Nessa etapa da vida, a relação entre desenvolvimento biológico e humano está tão amarrada que possui estruturas do sistema nervoso que somente se desenvolvem em função das atividades e aprendizagens realizadas pela criança (DUARTE, 2013; VIGOTSKI, 2000).

Segundo Vigotski (2000), a gênese das formas comportamentais básicas do ser humano é biológica, que são o uso de ferramentas e a linguagem, constituindo a base para a construção das funções psicológicas superiores e da humanização. À vista disso, temos um sistema de complementaridade entre a natureza biológica e a humanização dos seres humanos, pois é pelo processo de aprendizagem que a criança vai internalizar as qualidades especificamente humanas advindas dos produtos culturais materiais e imateriais e, assim, desenvolver as funções psíquicas superiores.

Cabe ressaltar que, para Vigotski (1997), a situação social do desenvolvimento é fundamental. Ela caracteriza-se pelo conjunto de condições ofertadas pelo meio e que propiciam o desenvolvimento infantil juntamente com a forma como a criança percebe e compreende essas ofertas. Assim, a situação social de desenvolvimento é própria de cada criança e de cada fase do seu desenvolvimento, ou seja, é o disparador de todas as mudanças que ocorrem em todos os períodos do desenvolvimento.

Vigotski (2010) vai além disso, nos colocando que o desenvolvimento infantil é determinado pela condição de apropriação da cultura que as relações estabelecidas com a criança proporcionam, e não pela idade cronológica delas. Assim, o meio tem papel de fonte de desenvolvimento e quanto mais ofertas de

acesso à cultura proporcionar, maior será a possibilidade de desenvolvimento das qualidades propriamente humanas.

2.2.1 Mediação

O conceito de mediação é o mais importante formulado por Vigotski (WERTSCH, 1988). Para Molon (2000), ela não é um conceito na Teoria Histórico-Cultural, mas um pressuposto fundante. Acontece por meio dos signos da cultura e com o uso desses signos, uma vez que adultos e crianças mais desenvolvidas fazem a mediação da criança com os elementos da cultura que a cerca. Dessa forma, quanto mais elaboradas forem as ofertas à criança em termos de cultura do seu meio, mais sofisticadas serão as relações mentais que ela fará a respeito do que lhe é proposto (VIGOTSKI, 2010). Assim, a mediação deve atuar neste ínterim: proporcionando, por meio dos signos, a cultura.

Então, a apropriação da cultura pela criança depende da intervenção de um outro mais experiente. Essa mediação, que atua na zona de desenvolvimento próximo, dá para ela, posteriormente, condições de fazer sozinha o que agora faz com auxílio, mobilizando, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotski (2000) afirma que essas funções psicológicas aparecem primeiro externamente, na forma social da relação com os outros (intersíquica) e, a posteriori, na forma intrapsíquica, a qual ocorre quando a criança internaliza as aprendizagens e se desenvolve psiquicamente, pela reconstrução mental da atividade externa (FACCI, 2004).

Dessa forma, a mediação, na Teoria Histórico-Cultural, é o processo de articulação da criança com a cultura por meio dos signos, sejam linguísticos, visuais ou outros, através de um processo que intencione o desenvolvimento psíquico infantil, feito por outro ser humano que já tem internalizado o que está ensinando (MARTINS; MOSER, 2012). Assim, a criança nasce com possibilidades biológicas para a humanização, porém isso ocorre somente pela mediação da cultura, através da convivência com adultos e outras crianças, imitando-as em um primeiro momento, para, depois, agir com autonomia sobre a atividade desejada. Quando a criança passa a usar intencionalmente as aprendizagens é porque as internalizou e essas agora fazem parte do seu repertório intrapsíquico (LEONTIEV, 1978).

2.2.2 Funções psíquicas superiores

As funções psicológicas superiores compreendem todas as ações e capacidades de cunho intelectual que foram desenvolvidas pela humanidade ao longo da história, a partir da cultura e da socialização, através do processo de trabalho. Para Leontiev (1978), o trabalho é o processo de ação do homem sobre a natureza, modificando-a conforme o seu desejo ou necessidade. No trabalho, o ser humano precisa usar de instrumentos, tanto materiais quanto imateriais. Aos instrumentos não materiais (psicológicos), Vigotski (2001) dá o nome de signos. O uso de instrumentos e signos é o ponto principal das funções psicológicas superiores, uma vez que, para realizar uma ação concreta de trabalho, o homem precisa de um instrumento material, mas precisa também da inteligência para planejar a ação, ou seja, faz uso concomitante de instrumentos e signos (LEONTIEV, 1978). Assim, a verdadeira abstração consciente e racional, proveniente da primeira generalização consciente e racional, é o uso de instrumentos. A fabricação e o uso de instrumentos de trabalho somente é possível pela consciência da finalidade do trabalho, ou seja, a intencionalidade denota planejamento e inteligência, ou seja, a capacidade de operar através de instrumentos e signos é central no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Funções como memória, atenção, imaginação, linguagem, pensamento lógico, controle de comportamentos, entre outras, são, portanto, funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2000). Elas superam as geneticamente programadas e basicamente biológicas, pois não se desenvolvem sem a intermediação de outros seres humanos para ensiná-las, ou seja, são aprendizagens de origem social, por apropriação da cultura e, dessa forma, vão muito além das capacidades determinadas biologicamente - como reflexos simples e memória imediata - possibilitando o desenvolvimento da inteligência e da personalidade do indivíduo.

Facci (2004) corrobora as premissas de Vigotski e Leontiev sobre a origem das funções psíquicas superiores. Para a autora, é a apropriação da cultura humana que dá origem às formas diferenciadas de comportamentos, modificando a atividade das funções psíquicas e gerando novos níveis de desenvolvimento humano. A criança, com suas formas iniciais de desenvolvimento psíquico, quando em convivência com a cultura ideal ou final, tem a possibilidade do desenvolvimento e

aperfeiçoamento das suas funções mentais. Portanto, para que ela desenvolva plenamente suas funções psicológicas superiores progressivamente, faz-se necessário que a cultura esteja no meio onde convive, nas objetivações humanas, como um modelo a ser alcançado no final desse desenvolvimento. Vigotski (2010) nos diz que uma vez não havendo essas formas de cultura no meio, o desenvolvimento da criança não acontece em seu máximo potencial.

Duarte (2013) concorda com Vigotski (2010) quando afirma que, no processo de objetivação, o ser humano coloca nos objetos, materiais ou não, suas propriedades humanas, que passam a fazer parte de tais objetos. Assim, quando a criança é instigada pela cultura do meio, ela se apropria de tudo o que envolve essa objetivação, sofrendo, por essa ação, alteração nas suas atividades mentais, suscitando nela novas capacidades e funções humanas. Dessa forma, as objetivações humanas são a síntese da atividade humana (DUARTE, 2013), materializada em tudo o que essa espécie foi construindo ao longo de sua história, como instrumentos, relações, linguagens e objetos, assim como nas artes, nas ciências e na filosofia, por exemplo. Ou seja, o desenvolvimento humano dá-se na apropriação das objetivações humanas materiais e intelectuais, a partir das condições da vida concreta, da educação e da atividade de cada sujeito.

Vigotski (2000) separa as funções psicológicas superiores em dois grupos diferentes, mas indissociáveis: o grupo das funções de domínio dos grupos externos, como linguagem, escrita e aritmética, e o grupo do domínio das funções internas, como memória, lógica, atenção focada e formação de conceitos. Nesse sentido, as funções psíquicas superiores são produtos das formas de conduta produzidas através da cultura e, ao mesmo tempo, são produtoras de cultura a partir das atividades dos indivíduos que a produzem através da própria subjetividade. Assim, segundo Arias Beatón (2005), as funções psíquicas superiores externas e internas mediam-se mutuamente, uma vez que as funções externas desencadeiam o desenvolvimento das funções internas e o desenvolvimento dessas desencadeia novas funções externas. Para exemplificar o que nos coloca o autor, podemos usar a escrita, função psíquica superior externa. Apesar de ser exterior, para se desenvolver, a escrita necessita do desenvolvimento concomitante das funções psíquicas internas e, ao passo em que se desenvolve, proporciona mais desenvolvimento das funções psíquicas interiores, em um processo de retroalimentação.

2.2.3 Zonas de desenvolvimento

Para a Teoria Histórico-Cultural, a zona de desenvolvimento real é a zona na qual estão as atividades que a criança já domina, ou seja, as suas aprendizagens já interiorizadas e, na zona de desenvolvimento próximo, estão as atividades que a criança já realiza com auxílio, ou seja, estão as atividades que ela está na iminência de conseguir realizar sozinha, mas ainda não o faz (VIGOTSKI, 2003). Nesse sentido, ensiná-la entre essas duas zonas é o modo mais eficaz de produzir desenvolvimento. Assim, a proposição de atividades mediadas entre a zona de desenvolvimento real da criança e a zona de desenvolvimento próximo é o que desencadeia o seu desenvolvimento psíquico.

Segundo Lima (2001), atividades dirigidas no sentido de criar novos motivos e necessidades de aprendizagem para a criança, a partir do conhecimento das suas zonas de desenvolvimento real e próximo, pela mediação de outro ser humano, contribuem para a sua aprendizagem e o consequente desenvolvimento da sua inteligência e personalidade, através da relação direcionada da aprendizagem com a cultura (MELLO, 2011). Dessa forma, temos que a zona de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento momentâneo da criança, é o patamar atual das suas necessidades, habilidades, capacidades e aptidões. A partir da zona de desenvolvimento real pode ser planejado o próximo passo da educação do aluno a fim de avançar no seu desenvolvimento.

A mediação do professor é fundamental nesse processo, pois potencializa o desenvolvimento infantil a partir do foco entre o que a criança já consolidou na sua aprendizagem e o que ela tem potencial para atingir em um futuro próximo, primeiro com a ajuda de outro e depois de forma autônoma, que é a zona de desenvolvimento próximo. Assim, o único ensino bom é o que promove desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003). Atividades escolares que requeiram da criança o uso cada vez mais elaborado de sua capacidade de imaginação, memória, controle de comportamentos, pensamento e linguagem, entre outras funções psíquicas superiores, através das mediações do professor e colegas, é que vão ajudar a criança a ter um desenvolvimento psíquico potencializado (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2000).

Cada novo patamar de desenvolvimento psicológico tem por alicerce o patamar anterior, sendo que as funções psíquicas superiores não se desenvolvem todas ao mesmo tempo e na mesma velocidade. Mas, para que se desenvolvam de forma harmoniosa, é imprescindível que se coloque a criança em atividade, trabalhando para o próprio desenvolvimento (MELLO, 2007).

2.2.4 Atividade e vivência

O processo de humanização dá-se pela atividade do sujeito em direção aos produtos do mundo social e pela apropriação deles, proporcionando a reorganização dos seus processos mentais em níveis cada vez mais complexos. Assim, faz-se fundamental que a criança aja sobre os objetos de aprendizagem para que seu desenvolvimento seja otimizado (LEONTIEV, 1978). No entanto, atividade, na Teoria Histórico-Cultural, é aquela que satisfaz necessidades da pessoa em relação ao mundo, ou seja, é um processo no qual o indivíduo está querendo beber de algum conhecimento. Dessa forma, a está ligada ao psiquismo, pois envolve emoções e sentimentos, e ao objetivo dela (LEONTIEV, 2014). Quando em atividade, o que move a criança é um sistema de motivos, perpassados por emoções e sentimentos, que fazem com que ela queira realizar a atividade para satisfazer a sua necessidade.

A participação ativa da criança na vida escolar, como sujeito da própria aprendizagem, ajuda sobretudo na sua inserção no mundo letrado e culto. Assim, a mediação do docente é fundamental para o desenvolvimento da inteligência e personalidade desse sujeito de formas mais sofisticadas. Para Vigotski (2010), a vivência (experiência que provoca sensações e emoções) que ela tem determina o quanto o meio influencia no seu desenvolvimento psíquico.

Mello (2011) afirma que a vivência depende do sentido que a criança atribui àquilo que vivencia, da sua compreensão e interpretação, ou seja, se ela é ativa, se atribui significados ao que vive a partir da sua própria interpretação. Na medida em que ela vai crescendo organicamente e sofisticando o seu desenvolvimento cultural, passa a atribuir significados diferentes às vivências semelhantes, em função de uma mudança na compreensão delas.

Desse modo, a interferência do meio depende da compreensão, interpretação e nível de desenvolvimento do sujeito. Sendo assim, temos uma relação entre afeto

e cognição no desenvolvimento infantil – afeto no sentido de afetar, provocar, incitar, despertar interesse – aquilo que faz com que a criança aprenda e se desenvolva cognitivamente, que, por sua vez, afetará os seus afetos e, assim, sucessivamente (MELLO, 2011). Leontiev (1978) já preconizava que a aprendizagem depende desse afeto, pois é ele que colocará o infante em atividade e, conseqüentemente, desencadeará o seu desenvolvimento psíquico e humano. A criança deve ser protagonista da própria aprendizagem e a sua atividade deve ser o pilar da educação formal (VIGOTSKI, 2000).

2.3 FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E CRISES INTERFASES

Cada estágio do desenvolvimento infantil é caracterizado por uma atividade principal, que representa a principal forma de relacionamento da criança com o mundo durante o período. Segundo Elkonin (1960) e Leontiev (1978), o ser humano desenvolve-se a partir das suas atividades, na relação direta da elaboração delas em relação às condições concretas de vida nas quais está inserido. Portanto, a criança relaciona-se com o meio no qual está inserida a partir do desenvolvimento de suas atividades e as desenvolve conforme as características e ofertas desse meio. O desenvolvimento das atividades direciona-se para as mudanças nos processos psíquicos dela e para o desenvolvimento da psique do infante (LEONTIEV, 1987).

Os estágios do desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural, de acordo com Elkonin (1987) são: comunicação emocional do bebê, atividade objetual manipulatória, jogos de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. A seguir trataremos dessas fases, mas nos ateremos especialmente nas fases 3ª e 4ª do desenvolvimento humano, respectivamente fases do jogo de papéis e da atividade principal de estudos, que são as pertinentes a esta pesquisa. Cabe ressaltar que cada uma delas é alicerçada pela anterior, não se extinguindo uma quando do aparecimento da subsequente, mas dando subsídios psíquicos para que a nova se estruture.

1ª fase: comunicação emocional do bebê

O desenvolvimento do bebê inicia-se na comunicação emocional que ele tem com o adulto que cuida da sua sobrevivência. Nessa fase, que compreende aproximadamente o primeiro ano de vida, a atividade principal é a comunicação emocional da criança com os adultos, quando o bebê usa do choro e do sorriso, por exemplo, para manifestar as suas necessidades e tentativas de comunicação, sendo a base para que ele se encaminhe à fase sensório-motora (FACCI, 2004).

Durante o primeiro ano de vida da criança, os comportamentos infantis começam a se modificar em função das condições sociais e das aprendizagens oportunizadas pelas pessoas à sua volta (VIGOTSKI, 1997). Para o autor, essas mudanças de comportamento acontecem em função de uma situação social de desenvolvimento peculiar aos bebês: a total incapacidade de gerir suas próprias necessidades e a carência de meios eficazes de comunicação com os adultos que fazem a gestão das suas necessidades. Sendo assim, a contradição entre necessidade e carência, na comunicação, coloca o bebê em uma situação de máxima sociabilidade, justamente em função de suas mínimas possibilidades comunicacionais.

2ª fase: período objetal manipulatório ou objetal-instrumental

Este período é desencadeado pela descoberta da função social dos objetos, proporcionada pelos cuidados e ensinamentos de um adulto para com a criança, que apresenta crescente interesse pelos objetos e significados das ações dos adultos. Nesta fase, como em todas, é fundamental a mediação do adulto, mostrando a serventia dos objetos e dando sentido ao mundo para ela – introduzindo-a na cultura. Já não é suficiente a manipulação por si só, é necessário um sentido. Assim, esse ponto do desenvolvimento, é caracterizado pela assimilação dos procedimentos construídos socialmente para a ação com os objetos a partir do ensinamento dos adultos, conforme Facci (2004).

O autor ainda nos diz que a comunicação emocional é, nessa fase, substituída pela colaboração prática. A interação começa a ser feita por meio da linguagem, alavancando e organizando a aprendizagem do bebê e o seu desenvolvimento psíquico, até ocorrer um salto na comunicação com o adulto.

3ª fase: dos jogos de papéis ou brincadeiras de faz de conta

No final da primeira infância, em torno dos três anos de idade, a criança apresenta mais um salto no desenvolvimento. Nesse período, passa a entender a função social de vários objetos e começa a ressignificá-los por meio das brincadeiras de faz de conta ou jogos de papéis. Entre os três e os seis anos de idade, que representa também o período pré-escolar, ela brinca constantemente e, desse modo, o brincar apresenta-se como uma forma privilegiada de aprendizagem infantil, no qual a criança apropria-se da cultura através de representações dos usos de objetos com finalidades próprias da brincadeira, podendo reproduzir atividades específicas dos adultos, como dirigir um carro, por exemplo. Assim, as brincadeiras infantis não são instintivas, elas partem da percepção da criança sobre os objetos que compõem o mundo a sua volta (FACCI, 2004).

Por conseguinte, é na atividade lúdica, que a criança elabora relações sociais e de trabalho, reproduzindo o fazer do adulto e resolvendo o dilema entre a limitação que a sua condição de infante lhe confere e a vontade de conhecer o mundo como os adultos (LEONTIEV, 2014). Durante as brincadeiras de faz de conta, ou jogos de papéis, a criança modela as suas relações com o mundo social e desenvolve-se psicologicamente, pois opera em um nível mental muito além da sua condição, o que alavanca o seu desenvolvimento (ELKONIN, 1987). Para Mello (2007), quando a criança representa papéis diversos nas brincadeiras, ela trabalha com regras sociais próprias daquele papel, o que dispara um processo de pensamento por comparação entre a sua condição e a condição do papel representado, assimilando formas diversas de condutas e organização, desenvolvendo-se psicologicamente.

O jogo de papéis permite que a criança opere com o que não está presente, com o que ela não tem condições de fazer em termos de ação (ELKONIN, 1987). Brincando, por exemplo, ela pode pilotar um avião, permitindo, com isso, a resolução mental da contradição entre a vontade de fazer e a impossibilidade para tal. Sendo assim, o principal papel do jogo é relativo à modelagem das relações entre as pessoas, uma vez que ele é perpassado pelas atividades humanas e pelas relações entre os seres humanos, sendo que a sua matéria principal são as relações entre as pessoas. Desse modo, o jogo de papéis proporciona desenvolvimento psíquico na criança e atua sobre a formação da sua personalidade, preparando-a para uma nova fase de desenvolvimento mental (ELKONIN, 1987).

4ª fase: período da atividade de estudo

A partir dos 6 anos de idade, que coincide com a entrada da criança no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), a sua atividade principal passa a ser o estudo. Nessa fase, ela modifica o seu lugar em relação ao adulto, pois começa a ter deveres para cumprir e tarefas a executar, o que, de forma inédita no seu desenvolvimento, lhe confere a impressão de estar fazendo atividades tão importantes quanto às dos adultos (LEONTIEV, 1987). A atividade de estudo insere a criança em um novo patamar na relação com o mundo adulto, modificando até o sistema de comunicação pessoal com a família, pois, nessa fase, os parentes perguntam a ela sobre a escola, e o dever de casa passa a ser uma função muito importante, que não pode ser atrapalhada de forma alguma (FACCI, 2004).

O ensino escolar tem por objetivo, nessa etapa do desenvolvimento infantil, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma a ofertar para ele a assimilação dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pelo ser humano. Para Davidov (1988), a partir das atividades de estudo, desenvolvem-se a consciência e o pensamento teórico, além das capacidades de reflexão, análise e planificação mental, entre outras.

5ª e 6ª fases: adolescência e adultez

A próxima fase de desenvolvimento apresentada pela Teoria Histórico-Cultural corresponde à adolescência, na qual a atividade principal é o estabelecimento de relações íntimas. Posteriormente, temos a fase na qual a atividade principal é o trabalho, que redefine o lugar do indivíduo na sociedade. Assim, para a Teoria Histórico-Cultural, essa é a fase final do desenvolvimento humano (FACCI, 2004).

O foco deste estudo é a infância e, de acordo com Elkonin (1987), as atividades dominantes na vida da criança provêm da cultura social na qual ela está inserida. Assim, as atividades às quais está submetida podem ser divididas em dois grupos: um de atividades desenvolvidas em um sistema criança-adulto social, no qual predominam as relações entre as pessoas, e outro grupo no qual as atividades são da ordem criança-objeto social onde existe a apropriação por ela de como agir com os objetos.

As atividades dominantes em determinado período não deixam de existir em um próximo, mas vão cedendo espaço à nova atividade predominante na fase de então. À vista disso, Elkonin (1987) tece uma hipótese do caráter periódico dos processos de desenvolvimento psíquico, no qual os períodos estão compostos das motivações e necessidades e das possibilidades de operacionalizá-las tecnicamente. Assim, para o autor, temos a seguinte série:

a) Primeira infância – zero a três anos de idade: comunicação emocional direta e atividade objetual-manipulatória;

b) Segunda infância - dos três anos até o início da adolescência: jogo de papéis e atividade de estudo;

c) Adolescência e adultez: comunicação íntima pessoal e atividade profissional de trabalho.

Nesse sentido, Facci (2004) aponta que cada fase constitui-se de dois períodos ligados regularmente entre si, na qual um representa a etapa em si e o outro prepara para a passagem à próxima, através da operacionalização dos objetivos da anterior. Para Leontiev (2014), a passagem de uma etapa do desenvolvimento para outra dá-se pela inquietação da criança sobre o lugar que ocupa. Quando ela se dá conta de que as suas potencialidades atuais não correspondem ao lugar que ocupa nas relações humanas do contexto no qual está inserida, ela se esforça para modificá-lo, ou seja, surge um dilema entre o potencial que ela percebe em si e o tratamento que recebe no seu círculo próximo de relações sociais. Nesse ponto, a criança torna-se consciente das relações sociais estabelecidas e, a partir dessa consciência, muda a motivação da sua atividade, fazendo emergir novos motivos que a fazem reinterpretar as suas ações anteriores (FACCI, 2004). Assim, a criança vai modificando a atividade principal e substituindo-a por outra, na medida em que muda de fase no desenvolvimento.

Da mesma forma, as funções psíquicas vão se modificando em cada nova fase do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, vão proporcionando modificações nas ações da criança, que a conduzem a novos saltos no desenvolvimento, de modo que atividade e desenvolvimento psíquico caminham juntos e são interdependentes. As funções psicológicas superiores, como memória, percepção, atenção voluntária, controle de conduta e outras evoluem de forma interdependente e concomitante, mas possuem processos de evolução diferentes, conforme o uso que a criança

precisa fazer de cada função e a condição mental que ela apresenta no momento (FACCI, 2004).

Elkonin (1987) ainda propõe que o fato de que em cada fase do desenvolvimento infantil tenha uma atividade principal não significa que, simultaneamente, não exista desenvolvimento em outras direções. Segundo o autor, o surgimento e a conversão de uma atividade, a princípio, não elimina as existentes anteriormente, apenas reorganiza o sistema de relações da criança com o seu mundo, enriquecendo-o. Outro fato importante a destacar é que as passagens de fases provocam crises que surgem no limite entre duas fases ou próximas da idade de mudança. Essas crises anunciam o fim de um período de desenvolvimento e o início de outro.

2.3.1 Crises entre as fases de desenvolvimento

Vigotski (2000) identificou crises entre as fases de desenvolvimento, que podem durar de vários meses até dois anos, no máximo. Durante esses períodos de crise, acontecem mudanças bruscas na personalidade da criança. Entre a fase pré-escolar e a fase escolar formal (atividade de estudo), foco desta pesquisa de mestrado, existe uma crise. Tanto esta crise específica, quanto às demais entre as outras fases, apresentam certas características: as crianças ficam difíceis de educar, às vezes tornam-se irascíveis - mas não é uma regra- e são acometidas de sentimentos negativos. Não há limitação de tempo pré-determinado para o início e fim da crise, pois elas aparecem e desaparecem imperceptivelmente.

Por conseguinte, essas crises são permeadas por negativismo em relação ao que antes faziam de forma harmoniosa, tornando-as crianças desobedientes, manhosas e contestadoras, colocando-as em rota de colisão com os adultos. Para Vigotski (2000), esses períodos críticos tratam da extinção de comportamentos outrora apresentados por elas, para darem lugar a novos comportamentos, ou seja, “a criança perde o que já tinha conseguido antes de adquirir algo novo” (VIGOTSKI, 2000, p. 257). Nesse período, aponta Facci (2004), a criança perde o interesse por coisas que lhe prendiam a atenção e passa a agir como se não tivesse mais interesse nas relações externas e nem na sua vida interior. Vigotski (2000) ainda menciona que os períodos de crise se intercalam com os estáveis e que as

mudanças de níveis não são processos naturais, mas sim produtos de um processo dialético revolucionário no desenvolvimento humano.

Já Leontiev (2014) indica que as crises na passagem das fases não são inevitáveis e nem são uma regra, mas as rupturas e as mudanças qualitativas no desenvolvimento o são, ou seja, a atividade principal de cada fase se reorganiza, pois as necessidades internas e externas fazem com que a criança mude de interesse, e, assim, mude de atividade também, em um processo dialético entre o que já adquiriu, em termos de capacidade, e o que pode e quer adquirir. Davidov (1988) indica que nesse período ocorrem interfases e o que era a atividade principal vira uma atividade de base para a construção da nova atividade principal.

Assim, o autor (DAVIDOV, 1988) nos remete ao fato de que a criança em período de alfabetização encontra-se em uma fase na qual está passando da atividade principal da brincadeira de faz de conta ou jogos de papéis e entrando na atividade principal de estudos. Então, ela está em transição e deve ter o seu tempo de passagem respeitado. Além disso, o autor nos recorda que a atividade principal de uma fase é a base para o desenvolvimento da próxima, o que demonstra a grande importância do brincar para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a fase imediatamente anterior à alfabetização tem por atividade principal o jogo de papéis ou brincadeira de faz de conta. E, sobre a alfabetização, cabe colocar da sua grande importância, uma vez que todas as outras aprendizagens escolares dependem dela, além de seu papel fundamental de emancipação dos sujeitos em um mundo letrado, como o nosso.

A partir do que discorreremos até aqui, podemos observar que em cada fase do desenvolvimento infantil temos algumas regularidades comportamentais que estão diretamente relacionadas com a fase do desenvolvimento na qual a criança se encontra. Assim, o momento ideal para intervir no desenvolvimento da criança é quando uma nova função está se desenvolvendo (VIGOTSKI, 2000).

O estudo desta pesquisa objetiva investigar a repercussão de intervenções psicopedagógicas por mediação lúdica e escuta de crianças com dificuldade no processo de alfabetização, com orientação na Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico infantil. Assim, trabalhamos com crianças transitando entre a fase de brincar de faz de conta e a fase da atividade principal de estudo e, então, para este trabalho, essas são as fases de especial interesse. Na sequência, discorreremos sobre o brincar na Teoria Histórico-Cultural e sobre a alfabetização,

abrangendo respectivamente as fases nas quais as crianças público-alvo desta pesquisa se enquadram.

2.4 O BRINCAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Apresentamos a seguir o papel da brincadeira na Teoria Histórico-Cultural, a partir das obras de Vigotski, Elkonin e Leontiev, especialmente.

A brincadeira proporciona à criança o acesso ao mundo adulto, quando ela ainda não tem condições de fazê-lo (LEONTIEV, 1978). Dessa forma, por meio da brincadeira, ela consegue reproduzir e compreender o mundo real, adiantando-se em aprendizagem ao desenvolvimento. No período pré-escolar, a criança encontra-se justamente na fase da brincadeira de jogos de papéis ou brincadeira de faz de conta ou, ainda, brincadeira de papéis sociais. Assim, ela avança e adianta mentalmente o próprio desenvolvimento, realizando simbolicamente atividades que não consegue realizar em função da sua condição de infante.

Na Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira não é vista como um evento de evolução biológica, mas como um evento gerado socialmente, tendo surgido a partir de necessidades sociais que se apresentaram ao longo da história (ELKONIN, 1987). O autor menciona que, nas sociedades primitivas, não existiam limites definidos entre o mundo adulto e o infantil e que a criança muito precocemente ingressava no mundo adulto em função da forma de organização do trabalho. Assim, em razão dessa especificidade, a criança criava um laço com a sociedade em função justamente de trabalhar com os adultos na medida das suas forças, não tendo necessidade da reprodução das relações sociais e de trabalho por meio da brincadeira, uma vez que já estava inserida nesse contexto.

Com as mudanças nas formas de organização do trabalho ao longo do período histórico, as crianças passaram a fazer uso de instrumentos próprios dos adultos, mas na forma lúdica, na qual esses instrumentos são feitos em tamanhos menores e com materiais adaptados para elas. Além disso, também as próprias crianças passaram a fantasiar outros materiais e “fazer de conta” que eram outras coisas, como o cabo da vassoura ser um cavalo ou a tampa de uma panela ser a direção de um carro, por exemplo, fazendo uso da imaginação e promovendo a função simbólica psíquica, tão valiosa para os processos de aprendizagem da leitura e escrita. As pesquisas de Elkonin (1987) revelam que essas transformações

históricas e sociais aumentaram o período da infância e introduziram uma nova fase no desenvolvimento infantil, o período dos jogos de papéis ou brincadeiras de faz de conta, que corresponde à fase pré-escolar. Porém, é importante considerar que a compreensão da dimensão histórica da origem da brincadeira nos leva a perceber que o seu surgimento está relacionado às condições sociais da vida da humanidade e não a ação de fatores biológicos pré-determinados geneticamente (ELKONIN, 1987), o que nos conduz a entender que as atividades lúdicas infantis não são inatas, mas fruto da evolução social da nossa espécie.

A consolidação das brincadeiras de faz de conta dá-se no período posterior ao da atividade objetual manipulatória, que é onde se consolidam as coordenações sensório-motoras, e antecede o período da atividade principal de estudos. A fase das brincadeiras de jogos de papéis tem, portanto, papel fundante para a fase dos estudos, servindo de base para o desenvolvimento da atividade principal do novo período.

A criança inicia o seu brincar executando ações repetidamente com os objetos e, posteriormente a esta fase, passa a imitar a ação dos adultos com os objetos, realizando sequências de ações, mas sem um princípio lógico. Ao final dos três anos de idade, aproximadamente, entra, então, na fase da atividade principal dos jogos de papéis, na qual começa a reproduzir ações da vida real através do faz de conta, inaugurando a função simbólica (ELKONIN, 1987).

Assim, podemos perceber que é das ações do adulto que a criança extrai seus primeiros modos de agir e brincar. É ele que dá o modelo de ação à criança, através da sua forma de usar os objetos e de conviver, ensinando, de forma implícita, os significados sociais dos objetos e das suas ações. Ainda conforme Elkonin (1987), os jogos de papéis partem, então, da ação concreta da criança com os objetos, passando pela atividade lúdica e chegando ao faz de conta aproximadamente aos quatro anos e meio, no período pré-escolar. Um exemplo dado pelo referido autor é o do uso da colher: primeiro a criança reproduz uma ação continuada com a colher, na sequência ela dá de comer com a colher para uma boneca e, na fase do faz de conta, ela interpreta um papel, imitando o agir de um adulto dando de comer a uma criança, mas com a boneca, como se fosse a mãe dando de comer a um filho.

A brincadeira de jogos de papéis oferece à criança a possibilidade de mudar de posição, realizando os seus desejos através da atividade mental de faz de conta,

pelas situações imaginárias que ela constrói na relação entre o seu desejo e a sua posição limitada de infante. Para Leontiev (2014), essa relação dá-se no sentido de estabelecer uma nova relação entre a criança e as suas vontades/necessidades, não sendo um reflexo fidedigno da vontade dela e nem refletindo sua total consciência a respeito dos próprios desejos. Ela prefere se submeter às regras da brincadeira do que aos próprios impulsos e, assim, desenvolve funções psíquicas superiores como controle de comportamentos, substituição de significados, dissociação do pensamento em relação à função real dos objetos e enquadramento das suas atitudes às regras estabelecidas para a brincadeira, por exemplo.

A função psicológica superior “imaginação”, desenvolvida nas brincadeiras infantis, é uma função estritamente humana e necessária para todas as atividades mentais humanas (VIGOTSKI, 2009). Ainda cabe destacar que, para Vigotski, a brincadeira não é a atividade predominante na infância, mas é a que desencadeia e determina o desenvolvimento através da criação da zona de desenvolvimento próximo, preparando a criança para a próxima fase.

2.5 ALFABETIZAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A base para o processo de alfabetização está na função simbólica e no trabalho com os signos, a partir da representação do que não está presente, como no desenho e no faz-de-conta. Assim, o desenvolvimento da função simbólica é fundamental para que a criança consiga aprender a ler e a escrever e, nesse ínterim, as brincadeiras infantis são fundamentais para tal desenvolvimento, pois a criança desenvolve, na brincadeira de faz de conta ou jogos de papéis, além da função simbólica, outras funções psíquicas, como controle da vontade e freio inibitório, que são fundamentais para a alfabetização e para a humanização da criança.

Para Vigotski (2001), a aprendizagem vem antes do desenvolvimento neurobiológico, embora use como base o próprio desenvolvimento biológico. O processo de aprendizagem promove desenvolvimento psíquico, abrindo caminho para novas aprendizagens e favorecendo o processo crescente de desenvolvimento psicológico do indivíduo. Portanto, a aprendizagem formal ou escolar, começando pela alfabetização, faz-se de extrema importância em função de que abre o caminho para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua história, sendo veículo de humanização e emancipação dos sujeitos. Então, a

aprendizagem é um processo de mudança de comportamento que resulta da experimentação e é dependente da interação entre os fatores individuais internos e os estímulos externos (FONSECA, 1995).

Na Teoria Histórico-Cultural, o estudo da escrita é o mais evidente em termos de pesquisas sobre alfabetização. Na sequência, tratamos da aquisição da função psíquica superior “escrita”, conforme os estudos da teoria vigotskiana.

2.5.1 Escrita

A escrita é, para Vigotski (2000), um conjunto de signos gráficos que fazem a simbolização da fala, ou seja, é o desenho do que falaríamos para um interlocutor imaginário ou ausente, constituindo-se como linguagem própria. Nesse sentido, em toda a atividade que a criança faz uso de coisas para representar outras coisas, está realizando uma forma primitiva de escrita. Filogeneticamente, a escrita desenvolveu-se a partir da necessidade de simbolizar mensagens para comunicar a outros na ausência do comunicador. Ontogeneticamente, a escrita manifesta-se primitivamente nas formas de gestos, desenhos e jogos, avançando até a escrita propriamente dita, sendo uma função psicológica superior.

Ainda conforme o autor (VIGOTSKI, 2000), como função psíquica superior, é um sistema de signos e instrumentos. Os signos atuam internamente no indivíduo como impulsionador do desenvolvimento humano, desenvolvendo nele as funções superiores de abstração, memorização mediada, raciocínio lógico e outras. Quando a escrita age na relação social do homem com o meio, ela é um instrumento, pois age externamente, seja na comunicação, na divulgação, no fazer conhecer o pensamento de quem escreve, entre outras possibilidades. Portanto, para Pino (1995), a escrita é uma função psíquica superior, um sistema simbólico composto por signos e instrumentos e uma função social e cultural complexa.

Inicialmente, na história da humanidade, a escrita representava os objetos. Ao longo da evolução, começou a representar a linguagem. Mas, independentemente desse fato, Vigotski (2000) aponta que ela é um sistema de símbolos, formado por signos que representam alguma coisa, sendo, dessa forma, um sistema de signos simbólicos. A alfabetização deve estar, portanto, de acordo com a passagem dos sons da fala para a escrita, mas não deve se ater apenas ao treino mecânico e

soletração e sim para o fato de que a escrita é uma linguagem por si só e que tem importância inequívoca para o desenvolvimento infantil e da humanidade.

O autor ainda afirma que o desenvolvimento da escrita pela criança não é natural, é complexo e ocorre de forma descontínua, com alterações e interrupções durante o processo. Por ser uma conduta cultural e não inata, para que ocorra, necessita da interação entre a cultura e o desenvolvimento orgânico, além da mediação de outro ser humano apto para tal.

A criança começa a aprender a escrever muito antes da sua entrada na fase escolar de alfabetização, na qual esse sistema é ensinado. Ela tem, durante o seu desenvolvimento, uma pré-história da escrita, na qual vai desenvolvendo comportamentos superiores que a habilitam a aprender a ler e a escrever em um tempo relativamente curto de escolarização (LURIA, 1988). A escrita, enquanto função psicológica superior, desenvolve-se pela interação entre fatores culturais e biológicos.

O gesto no ar é a primeira forma de escrita da criança. O gesto é um signo visual que faz nascer a linguagem, pois ocupa função de comunicação. Para a criança, quando o gesto tem significado atribuído pelo adulto, torna-se uma forma de representação. Nesse sentido, quando ela adianta o corpo em direção a algum objeto e o adulto o dá, seu gesto representou uma linguagem. Então, quando ela usa o gesto de forma deliberada, Vigotski (2000) afirma que é porque se apropriou dele como forma representativa, como função simbólica, que só pode ser apropriada pela mediação do outro.

A segunda forma de escrita da criança, segundo o autor, é o desenho. Ela representa suas ideias no desenho e, por ser uma forma de representação, é também uma forma de escrita. Para aprender a representar sua fala através da escrita com letras, a criança primeiro precisa saber que pode desenhar o que fala.

A etapa seguinte, até a escrita alfabética propriamente dita, é o jogo. Ele estabelece relação entre o gesto e a escrita, permite que a criança atribua a significação que ela deseja ao objeto com que brinca, conseguindo representar mentalmente o que deseja sem que o objeto tenha em si o significado por ela dado, fazendo, assim, a representação mental necessária para simbolizar e representar os segmentos fonéticos em segmentos gráficos – a escrita. Leontiev (2014) nos adverte que a criança, quando brinca, reproduz a realidade através da representação, mas o símbolo e a imaginação presentes na brincadeira estão subordinados ao real; então,

quando brinca de faz de conta ou jogo de papéis, ela desenvolve a representação simbólica. Nas palavras do autor (2014), “[...] a atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária”, ou seja, pela atividade lúdica se desenvolve a função simbólica.

Segundo Vigotski (2000), nem a imaginação e nem o prazer são os elementos principais da brincadeira. A criança quando brinca de representar a sua realidade, exerce o poder de realizar atividades próprias do mundo adulto, mas dentro das suas condições de infante (LEONTIEV, 2014). Assim, a partir da brincadeira de faz de conta, a criança pode dirigir um carro, por exemplo. Leontiev ainda nos remete ao fato de que quanto mais ela conhece o mundo, mais sente necessidade de brincar para representá-lo. Assim, as ações desempenhadas por ela durante o jogo de papéis ou brincadeira de faz de conta têm por objetivo a própria atividade de representação - esta é a fase que vai aproximadamente dos três aos seis anos de idade da criança, na qual a atividade principal é o jogo de papéis, e precede a etapa escolar da alfabetização, na qual a atividade principal são os estudos (ELKONIN, 1987). Ou seja, a brincadeira de faz de conta é o alicerce para o desenvolvimento da atividade de estudo, que inicia sua trajetória pela alfabetização propriamente dita.

Podemos notar que a fase da brincadeira de faz de conta e a das atividades de estudos são consecutivas. E, como nos esclarecem Leontiev (2014), Elkonin (1987) e Vigotski (2000), as novas fases sustentam-se na imediatamente anterior, além da atividade principal da anterior não cessar na nova fase. Sendo assim, a brincadeira de faz de conta ainda se encontra presente quando da alfabetização. Além disso, os autores supracitados também nos remetem ao fato de que, na medida em que a criança desenvolve-se dentro da fase dos jogos de papéis, esses jogos passam a ter regras que vêm ao encontro das regras sociais inerentes ao grupo social do infante, o que o ajuda a desenvolver funções psíquicas como freio inibitório e controle da vontade, fundamentais para a alfabetização e para toda a aprendizagem escolar e humanização. Ainda, cabe ressaltar que o símbolo está presente em todo o tipo de jogo e é dessa forma, também, que ele favorece a escrita.

A aprendizagem da escrita requer que a criança, ao mesmo tempo em que entenda o sistema grafemas/fonemas, desligue-se dele, pois a escrita não pode ser explicada por uma ação mecânica de codificação/decodificação de sons e grafias. Faz-se necessário um desligar-se dos aspectos sensoriais envolvidos no processo e

o desenvolver do processo de substituição da fala por imagens das palavras, fazendo uso da função simbólica para tanto. A escrita letrada, ou seja, com função social, tem motivos abstratos e intelectualizados e exige das crianças funções psíquicas que ainda não estão maduras, no início do processo de alfabetização, vindo a amadurecer justamente em função dessa aprendizagem. A escrita é uma representação de algo que não está presente, ou uma fala para um interlocutor ausente ou que até mesmo não existe. Assim, estabelece-se sobre a função simbólica de representar mentalmente o que não posso de forma concreta, tratando-se de uma forma de comunicação sofisticada e de uso social, que, ao mesmo tempo em que se estabelece por aprendizagem, propicia o desenvolvimento de funções psicológicas superiores no sujeito aprendiz - voltando a premissa vigotskiana de que aprendizagem promove desenvolvimento. Nesse sentido, a escrita deve ser incorporada como uma tarefa necessária e relevante para a vida, para que então ela se desenvolva como linguagem própria e não como um hábito de memória sem vinculação social (VIGOTSKI, 1994).

2.6 ALFABETIZAÇÃO ENQUANTO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E LETRAMENTO

Começaremos tratando do letramento e, posteriormente, dos processos de alfabetização do ponto de vista da codificação e decodificação dos grafemas e fonemas. Usaremos tal divisão por motivos didáticos, embora saibamos da necessidade de indissociabilidade de tais eventos.

Como já discorremos na seção anterior, a escrita tem caráter de linguagem própria e não pode estar vinculada apenas a exercícios de soletração. Para que a alfabetização seja efetiva, faz-se necessário o desprendimento do sistema grafemas/fonemas e que uma nova forma de comunicação instale-se psicicamente no sujeito: a escrita. Para isso, o entendimento dos códigos da escrita é importante, mas, para muito além dos códigos, está a função social da escrita, ou seja, o letramento - o saber fazer uso social da alfabetização. Esse uso é o divisor de águas entre o sujeito que conhece os códigos da leitura e escrita e o que usa esse conhecimento na sua vida, conforme nos elucida a pesquisadora Magda Soares:

[...] uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (...) a pessoa

que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2003, p. 36).

Podemos depreender de Soares (2003) um encontro com as premissas da Teoria Histórico-Cultural sobre a questão da função social da escrita. Assim como vimos anteriormente, para os fundadores da teoria vigotskiana, a escrita deve ter caráter de linguagem própria e cumprir função social, para muito além da mecanicidade do codificar/decodificar grafemas e fonemas, o que vem ao encontro do termo “letramento” usado por Magda Soares. A linguagem escrita é, portanto, constitutiva do sujeito e como tal precisa estar interiorizada para que seu uso seja livre da necessidade de codificações e decodificações, para que, então, se instale como linguagem própria. Então, a vinculação da aprendizagem da leitura e da escrita com a vida da criança e com a partilha social é fundamental para que o letramento se dê, e a escrita e a leitura possam ser aprendidas pela criança como uma forma efetiva de interação com as pessoas.

Na aprendizagem formal da escrita, temos uma série de abordagens e metodologias possíveis de serem utilizadas pelos professores na organização do ensino de seus alunos. No trabalho em direção à alfabetização dos educandos, os docentes usam instrumentos para avaliar o nível de pensamento da criança sobre o sistema alfabético.

Assim, vamos falar agora da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), pois é a partir dessa concepção que são feitas as avaliações de nível de alfabetização na escola com a qual trabalhamos durante a pesquisa e é a partir dessa avaliação do processo de alfabetização de cada aluno que as professoras sabem quem está de acordo com a série/ano que frequenta, quem está adiantado e quem está com dificuldade para se alfabetizar.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), a aprendizagem da escrita ocorre em função de hipóteses do aluno. Essas hipóteses são ancoradas em conhecimentos anteriores, que partem de assimilações, acomodações e generalizações, e sempre em função das interações sociais e mediações do uso da leitura e escrita no meio cultural que a criança está inserida, dependendo então da sua situação social particular de desenvolvimento. Assim, nas pesquisas de Ferreiro

e Teberosky (1985), os níveis de alfabetização são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e alfabetizado.

No nível pré-silábico, o educando não entende ainda o sistema grafemas/fonemas, mas faz tentativas de escrita nas quais usa de vários sinais gráficos simultaneamente, como desenhos, por exemplo. Assim, a sua escrita só pode ser traduzida por ele mesmo, não tendo significação para o leitor sem que o autor esteja presente para contar o que escreveu. No nível silábico, o aluno já entende que os sons das sílabas podem ser representados por meio da escrita, associando um signo gráfico a um segmento de palavra, mas ainda coloca uma letra para cada sílaba. Nessa fase, a criança já entendeu que existe um sistema de códigos gráficos que correspondem às sílabas das palavras, mas ainda não domina o processo. No nível silábico-alfabético, o aprendiz já está em um nível mais adiantado no processo de alfabetização, já entende o sistema alfabético e está caminhando em direção à alfabetização. Nesse nível, ainda pode usar uma letra para representar uma sílaba, mas isso já é bem menos frequente do que no nível silábico. No nível alfabético, o princípio do código alfabético já está compreendido e interiorizado, ou seja, o aluno entende as sílabas e que essas são formadas por unidades menores: os fonemas. O último nível, alfabetizado, apresenta-se quando a criança domina o sistema alfabético e consegue fazer uso dele com função social - consegue escrever bilhetes intencionais com autonomia, por exemplo, e consegue ler e entender textos adequados à sua faixa etária.

No terceiro ano do Ensino Fundamental, no qual concentramos esta pesquisa, espera-se que os alunos estejam pelo menos no nível alfabético, mas que concluam o ano no nível alfabetizado. Assim, alunos de terceiro ano sem deficiência ou transtornos neurológicos, em níveis pré-silábico, silábico ou silábico-alfabético, são considerados com dificuldade de aprendizagem. Neste trabalho, não temos por pretensão discorrer sobre dificuldades de aprendizagem, mas entender como se dá o processo de aprendizagem com essas crianças que apresentam defasagens na aquisição da alfabetização em relação a seus pares de mesmo ano escolar e idade cronológica próxima. Ainda, focamos os nossos esforços neste público a fim de entender essas supostas dificuldades e verificar a repercussão de uma intervenção psicopedagógica por mediação lúdica e escuta dos atores envolvidos nessa questão.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

No processo de pesquisa, o pesquisador encontra-se com a realidade pesquisada e, para trabalhar neste ínterim, necessita de métodos para o entendimento dessa realidade. Com o propósito de investigar a repercussão de uma mediação psicopedagógica lúdica e por escuta das narrativas dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental ainda não alfabetizados, nos guiamos pelos princípios da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico.

Nesta pesquisa, tratamos de um trabalho de caráter qualitativo do tipo estudo de caso, referente a dois alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Buscamos discutir sobre as dificuldades de alfabetização desses educandos nessa etapa do ensino formal.

Para este estudo, nos propusemos a entrevistar a professora dos dois alunos, os pais deles e a fazer 10 atendimentos psicopedagógicos com cada criança. Enquanto projeto de pesquisa, havíamos previsto uma situação de normalidade social e escolar e, então, todas as etapas da pesquisa ocorreriam no ambiente escolar desses alunos, mais precisamente na Sala de Atendimento Educacional Especializado. No entanto, com o advento da pandemia de COVID-19, tivemos que adaptar a forma de proceder, migrando do presencial para o virtual.

Então, a fim de adaptar a pesquisa ao momento inusitado que vivemos, no qual todas as atividades foram levadas para o modo remoto como forma de contenção da transmissão do vírus da COVID-19, repensamos a metodologia e resolvemos fazer as entrevistas e sessões psicopedagógicas por videochamadas de celular, usando o aplicativo *WhatsApp*. Essa decisão deu-se em função do celular ser um aparelho bastante popular e o referido aplicativo também. Como tínhamos nos proposto a filmar tudo para posterior transcrição e análise, utilizamos um aplicativo de celular chamado *VRecorder*, que faz a filmagem a partir da tela do telefone, atendendo, assim, a nossa intenção de filmar todos os procedimentos.

A decisão pelo uso do celular e *WhatsApp* foi confirmada como acertada quando da entrevista inicial com a professora titular dos alunos, que já foi dessa forma. A professora contou, durante a entrevista, que os alunos sugeridos por ela para participarem do estudo são de classe econômica baixa e que um deles só tem celular em casa e com internet limitada, mas usam *WhatsApp*. O segundo menino indicado pela professora tem um computador de mesa bastante antigo e, para

comunicação, também só tem um celular que pertence à família, mas, igualmente, com o aplicativo *WhatsApp* instalado. Assim, a questão de trabalhar com o celular e videochamadas pelo aplicativo *WhatsApp* foi estabelecida e endossada.

Na sequência deste capítulo, apresentaremos a caracterização do estudo, seu contexto e participantes, além dos procedimentos utilizados, os instrumentos de coleta de dados, as questões éticas e a metodologia de tratamento dos dados coletados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo ora apresentado é uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa. Desse modo, prevaleceu a não neutralidade, uma vez que a pesquisa constou de um estudo de caso no qual a pesquisadora propôs-se a analisar os efeitos de uma intervenção psicopedagógica planejada e implementada pela própria, relativa às particularidades dos participantes da presente investigação e a partir de enfoque teórico escolhido pela autora, ou seja, esta pesquisa está comprometida com as peculiaridades dos pesquisados e da pesquisadora, com os seus princípios e formação (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Para esta pesquisa foram convidados a participar 2 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região do Vale do Sinos, no estado do Rio Grande do Sul, a professora alfabetizadora deles e os pais de cada criança. Ambas as crianças apresentavam, conforme indicação da professora, dificuldades no processo de alfabetização e estavam matriculadas na mesma escola e turma.

O caráter qualitativo desta pesquisa justifica-se no fato de que ela busca investigar a repercussão de uma intervenção por mediação psicopedagógica, privilegiadora da ludicidade e da escuta, no processo de alfabetização de alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental ainda não alfabetizados. À vista disso, o objeto deste estudo científico não pode ser investigado com dados numéricos, pois necessita de uma análise *in loco* do fenômeno em si, respondendo a questões muito particulares (MINAYO, 2001).

Esta pesquisa consiste, portanto, de um estudo de caso (YIN, 2001) no qual as crianças participaram de sessões psicopedagógicas de mediações lúdicas e conversação, orientadas pela Teoria Histórico-Cultural, a fim de analisar como essas intervenções podem repercutir naquilo que foi referido como dificuldade de

alfabetização delas. Ainda, para a composição do estudo, foram ouvidos a professora e os pais dos estudantes. Tal estudo foi feito conforme orientação metodológica de Yin (2001), que diz que o estudo de caso é apropriado para a investigação de fenômenos empíricos contemporâneos no seu contexto real, mas com sustentação de uma plataforma teórica (YIN, 2001), buscando-se, assim, entender uma situação de forma ampla, a fim de que se possa explicar o que acontece no caso e tentar prever situações similares. Vindo ao encontro do objetivo desta pesquisa, o estudo de caso pode ser usado para “descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre” (YIN, 2001, p. 34).

Associada às premissas de Yin, trabalhamos conjuntamente com os princípios metodológicos de Vigotski (2004), pois ambos parecem convergir metodologicamente na mesma perspectiva no que diz respeito ao estudo aqui proposto. Para Vigotski (2004), o método é o pensamento em ação, não sendo separáveis cognição e afeto, pois o mesmo ato de pesquisa que investiga, que se ocupa de apreender a realidade, também promove mudanças nela. Desse modo, este estudo de caso ocupa-se da descrição interpretativa de uma intervenção e dos seus resultados na vida real dos pesquisados. Trabalhar com as ideias de Vigotski no campo da metodologia nos ajudou a internalizar o processo da pesquisa e a fazer os alinhamentos durante todo o estudo, desde a sua concepção, orientada na Teoria Histórico-Cultural, passando pela metodologia, coleta de dados e análise dos resultados.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de uma cidade do Vale do Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul. Nessa instituição, foram pesquisados dois alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental com dificuldades no processo de alfabetização, bem como a professora e as mães deles. Os participantes eram da mesma escola e da mesma turma de terceiro ano. A escolha de escola pública foi feita em função de que são nessas instituições que se fazem as avaliações externas de alfabetização em larga escala – Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2016) - e, dessa forma, é desse tipo de estabelecimento que se tem dados referentes aos déficits na alfabetização de alunos do terceiro ano. Além disso, em função de que seus alunos têm menos possibilidade de acesso a intervenções

individuais de cunho psicopedagógico do que aqueles de escolas particulares, nas quais o poder econômico das famílias comumente é maior do que aquelas que matriculam seus filhos na rede pública.

3.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram dois alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no Vale do Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul, a professora e as mães deles. A seleção dos participantes foi feita por estratificação, uma vez que o diretor da instituição indicou a professora e ela indicou os alunos (LAVILLE; DIONNE, 1999). As crianças indicadas pela professora apresentavam, segundo ela, dificuldades no processo de alfabetização e, dessa forma, adequavam-se ao objetivo da pesquisa.

A professora é formada em Pedagogia e trabalha exclusivamente com terceiros anos desde 2017, mas está lotada na escola na qual realizamos a pesquisa desde 2010. É moradora do mesmo bairro da instituição, tendo estudado na escola quando criança. Assim, a professora é conhecedora da realidade local e de muitas das pessoas que compõem o bairro, inclusive foi colega de muitos dos pais dos seus alunos ou, em alguns casos, já ministrou aula para esses pais ou irmãos mais velhos de alguns alunos. Tem 34 anos, é casada e tem duas filhas, uma de 7 anos e outra de 1 ano de idade. A filha mais velha estuda na mesma escola em que a professora trabalha.

Os alunos participantes foram indicados pela professora mediante o questionamento da pesquisadora sobre alunos com dificuldade no processo de alfabetização, sem problemas neurológicos, como síndromes, transtornos e outros. Assim, os dois alunos indicados enquadravam-se no espectro neurotípico de desenvolvimento, mas apresentavam significativos atrasos no processo de alfabetização em relação aos seus colegas de turma e segundo o diagnóstico pedagógico de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Esses alunos serão chamados de Lucas e Pedro a fim de proteger as suas identidades.

Lucas tem 9 anos completados em agosto do ano de 2020. É o segundo filho de uma família composta por pai, mãe, um filho de 21 anos e ele. O pai é metalúrgico e a mãe faz o trabalho de casa e cuida de Lucas, uma vez que o irmão mais velho mora com a namorada. Assim, na casa residem só o pai, a mãe e Lucas.

A casa e o pátio são muito bem cuidados e organizados, além disso, o pátio é todo cercado.

Pedro também tem 9 anos, completados em março do ano de 2020. Reside com a mãe e o irmão mais novo, de 7 anos. A mãe trabalha com vendas de itens para casa e recebe pensão do pai do filho mais novo. Ela relata que o pai de Pedro não faz pagamento de pensão alimentícia. A mãe vive com os dois filhos nos fundos do terreno do pai dela, no qual existem três casas: a de Pedro, a do avô e a de um tio. Aparentemente, a situação socioeconômica é bastante precária.

Lucas e Pedro estavam no nível silábico de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) no início do ano letivo, o que demonstra um atraso ou dificuldade no processo, uma vez que o esperado, nesse período, é pelo menos nível silábico alfabético. Segundo a professora, esses eram os seus únicos alunos com desenvolvimento neurológico típico que não estavam alfabetizados. Os outros todos estavam em nível de lapidação do processo.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES, A, B, C e D) e das atividades e diálogos realizados com os alunos durante as sessões psicopedagógicas. Toda a coleta de dados foi realizada pela pesquisadora, inclusive o planejamento e as intervenções psicopedagógicas, uma vez que tem especialização nessa área do conhecimento.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a professora e com as mães dos alunos, constituídas por uma série de perguntas orais, que seguiram uma ordem, mas que puderam ser modificadas pela entrevistadora conforme o andamento da própria entrevista (LAVILLE; DIONNE, 1999). Foram filmadas, analisadas e transcritas posteriormente, bem como as sessões psicopedagógicas com os alunos.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foi realizado o estudo dos dois casos, conforme orientação metodológica de Yin (2001) e Vigotski (2004). Para tanto, primeiramente, foi feita uma conversa por videochamada de telefone celular, usando o aplicativo *WhatsApp*, com o diretor da

escola, para autorização e indicação da professora contemplada com a pesquisa. Já os alunos foram indicados pela professora. Dessa forma, a amostra foi constituída por estrato, pois se tratava de um subgrupo selecionado devido às características que vêm ao encontro do que se propõe trabalhar nesta pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Este estudo de caso foi composto por cinco etapas práticas, análise dos resultados e escrita da dissertação. A etapa 1 foi a entrevista com a professora, a qual indicou os alunos para a intervenção; a etapa 2 foi a entrevista com os pais das crianças; a etapa 3 foi constituída das intervenções com os alunos indicados; já a etapa 4 é uma nova entrevista com a professora para verificar o que mudou na sua percepção dos alunos após as intervenções; e a etapa 5 foi uma nova entrevista com os pais das crianças, após as sessões com os seus filhos, também para verificar suas percepções sobre eles após as sessões de intervenção.

Todas foram filmadas com o aplicativo *VRecorder*, transcritas e analisadas posteriormente, pois durante as entrevistas e atendimentos a pesquisadora esteve totalmente envolvida na realização de tais atividades. A filmagem também favoreceu a observação das reações dos pesquisados e seus sentimentos durante os procedimentos, assim como favoreceu uma visão da dinâmica desenvolvida.

A seguir, temos um panorama mais completo de como se deu a parte prática da pesquisa em suas diversas etapas.

3.5.1 Etapa 1

Corresponde à entrevista semiestruturada com a professora de terceiro ano por meio de videochamada por *WhatsApp* (APÊNDICE A). Constava de questões necessárias à pesquisa, mas que deixavam em aberto o espaço do diálogo, da opinião e das indagações. Com a situação atual de pandemia e ensino remoto, fez-se ainda mais necessária a abertura na entrevista, a fim de poder percorrer os aspectos relativos a esse momento único que estamos vivendo.

Logo no início, foi apresentada a pesquisa, lido o Termo de Consentimento Livre - Esclarecido (TCLE), solicitada permissão para prosseguir com a entrevista e filmá-la. Como não tivemos a oportunidade de uma entrevista presencial, o consentimento do TCLE foi feito verbalmente e filmado. Na sequência, foi solicitada a indicação do nome dos alunos para a pesquisa para que, assim, as perguntas

pudessem ser direcionadas ao entendimento do que ocorre com as referidas crianças.

Basicamente, as questões foram referentes ao olhar da professora sobre a alfabetização, sobre os porquês do não aprender e sobre as práticas usadas nesses casos específicos, além das suas percepções sobre as questões das dificuldades de alfabetização e sobre o comportamento dos alunos indicados, como interesse, alegria em estar na escola, atitudes frente à aprendizagem e sociabilidade. Ainda, como estamos em situação de pandemia e sem aulas presenciais, foi conversado com a professora sobre os desafios da educação remota e as suas percepções a respeito da aprendizagem desses alunos nesse modo de educação.

3.5.2 Etapa 2

Corresponde à entrevista semiestruturada com as mães de cada aluno (APÊNDICE C), com objetivo de verificar a percepção delas sobre a trajetória de vida dos seus filhos, como veem a dificuldade na alfabetização deles e como se sentem sobre isso, além de entender quais os sentimentos que percebem nos filhos em relação às dificuldades escolares. Também foi conversado sobre a situação da criança não estar frequentando a escola e como está se dando a organização da rotina de estudos em casa.

Esse encontro foi iniciado com a apresentação da pesquisa e da pesquisadora, lido o Termo de Consentimento Livre - Esclarecido (TCLE), solicitado o consentimento para prosseguir com a entrevista e filmá-la. Como não foi possível a assinatura do TCLE, o consentimento foi feito de forma verbal e filmado.

3.5.3 Etapa 3

Esta etapa foi a dos atendimentos psicopedagógicos aos alunos indicados pela professora. As sessões de intervenção tiveram o seu desenvolvimento de acordo com o perfil de cada criança, sendo realizadas por mediação lúdica e diálogo, com embasamento teórico na Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento psíquico. Os atendimentos foram feitos pela própria pesquisadora, de forma que a mediação se adequasse ao perfil e condições de cada criança, de acordo com os seus interesses e características, e de forma flexível, para que pudessem ser

reestruturados na medida em que os encontros foram acontecendo. Reiteramos que o principal foco desta pesquisa é o processo desenrolado durante as sessões, referente à mediação lúdica e à conversação com as crianças sobre as suas percepções e dificuldades de alfabetização.

As sessões foram feitas semanalmente, de forma remota, por meio de ligação em vídeo via *WhatsApp*, em função da situação de pandemia de COVID-19. Foram realizadas com cada criança na sua casa e a pesquisadora na dela, totalizando 10 encontros virtuais com duração de aproximadamente 1 hora cada, somando ao todo 10 atendimentos para cada criança. A frequência dos atendimentos variou de uma a duas sessões por semana, conforme a disponibilidade e conveniência dos envolvidos. Na primeira sessão com cada aluno, posterior à entrevista e consentimento da mãe, iniciamos apresentando a pesquisa e a pesquisadora e solicitando o consentimento de cada estudante para participar do estudo e para filmar os encontros. Como não tivemos a possibilidade de trabalhar presencialmente, o consentimento foi verbal e filmado.

Cabe reiterar que, em função dessa situação de isolamento social, toda a pesquisa foi realizada de forma remota, inclusive as sessões com as crianças. Assim, durante essa fase, os alunos estavam nas suas casas e a pesquisadora na dela. Por isso, foram feitas adaptações e improvisações, uma vez que, nos lares das crianças, os espaços e interferências das pessoas da casa não podiam ser controlados pela pesquisadora, assim como os materiais que elas dispunham e a organização dos espaços. Então, para o planejamento de cada sessão, foi usado como base o desenrolar da anterior, de tal forma que, no final de cada atendimento, a pesquisadora deixava uma combinação para o próximo e, a partir das observações do ambiente da criança e da sua abertura e empenho com as propostas durante o encontro atual, traçava as metas e propostas de intervenção para a posterior.

3.5.4 Etapa 4

Foi realizada nova entrevista com a professora (APÊNDICE B) após o término das 10 sessões de atendimento com os alunos. Nesse contato, aplicou-se conversa guiada por roteiro pré-estabelecido, com questões referentes à percepção da docente sobre seus alunos participantes da pesquisa, sobre como ela os percebeu

durante a pesquisa e após a finalização, além de um retorno sobre as percepções da pesquisadora.

3.5.5 Etapa 5

Etapa correspondente à nova entrevista semiestruturada com as mães (APÊNDICE D), realizada após o término das intervenções com as crianças. Nessa nova entrevista, o objetivo foi saber a percepção das responsáveis sobre o antes, durante e depois dos atendimentos, mas, em especial, como as mães percebem os seus filhos em relação à aprendizagem e aos sentimentos que a envolvem. Nesse mesmo momento, também, foi feita uma devolutiva às mães sobre como se sucederam os atendimentos com os seus filhos, além de serem oferecidas algumas sugestões para as famílias no sentido de ajudá-las.

3.6 ÉTICA NA PESQUISA

Esta pesquisa é um desdobramento do projeto de pesquisa *Letramento emergente e a aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, cuja líder é a Profa. Dra. Lovani Volmer, e que tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Feevale sob o parecer número 3.552.180 (ANEXO 1).

Esta pesquisa seguiu os princípios de não maleficência, enfatizando o respeito pela vida humana e pela preservação da moralidade social e da individualidade. Assim, seguiu os parâmetros éticos da Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, observando suas orientações sobre ética em pesquisa com humanos.

Todos os participantes foram inteirados pela pesquisadora sobre o conteúdo da pesquisa, orientados a assinarem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e participaram da pesquisa por vontade própria.

Os pais das crianças foram chamados para a entrevista inicial antes dos atendimentos aos seus filhos e, nesse mesmo encontro, foi explicada a proposta da pesquisa e o TCLE (APÊNDICE F). Naquele momento, eles permitiram a participação de seus responsáveis. As crianças participantes foram informadas da pesquisa, questionadas quanto à vontade de participar e assentiram no mesmo

termo que os seus responsáveis, concordando em participar da investigação. Os consentimentos foram dados verbalmente e filmados por causa da impossibilidade da presencialidade no momento devido à pandemia.

Para a professora, foi feito um TCLE específico (APÊNDICE E), para que fossem realizadas as entrevistas e o seu conteúdo pudesse ser transcrito e analisado. O consentimento para participar da pesquisa foi dado verbalmente e filmado.

Em todos os termos, estava estabelecido que o participante poderia deixar a pesquisa assim que quisesse, sem nenhum prejuízo pessoal, tendo garantia de anonimato. Eles ainda foram informados que o conteúdo do trabalho servirá para fins estritamente científicos.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

Os estudos de caso foram analisados seguindo os pressupostos propostos por Yin (2001) e Vigotski (2004). De acordo com Yin (2001), análises e reflexões devem ser feitas durante todas as etapas da pesquisa, bem como no tratamento final dos resultados. Assim, as filmagens das intervenções com os alunos foram analisadas de forma a extrair delas o que foi acontecendo durante os atendimentos, além de auxiliarem na verificação dos elementos que influenciam no processo de alfabetização de cada criança e nos seus sentimentos em relação à aprendizagem. Dessa forma, foi feita uma descrição interpretativa das sessões com os educandos e das falas dos respectivos pais e da professora das crianças. Tendo em vista que o objetivo deste estudo é fundamentalmente investigar a repercussão de uma intervenção psicopedagógica lúdica e por escuta das narrativas dos sujeitos sobre o processo de alfabetização das crianças alvo da pesquisa, é imprescindível que sejam analisados os aspectos que interferem diretamente nesse processo - família e escola -, nas pessoas das respectivas mães e da professora, além da própria criança, investigando a forma como ela internaliza o mundo a sua volta e o incorpora ao seu mundo psíquico (VIGOTSKI, 1994).

O estudo dos dois casos realizou-se a partir da análise da composição de cada um deles: as entrevistas das etapas 1, 2, 4 e 5 (semiestruturadas com as famílias e professora antes e depois da intervenção com os alunos) conjuntamente com a análise das sessões psicopedagógicas com os alunos. A finalidade desse

procedimento é fazer o cruzamento das análises das intervenções com os alunos e das entrevistas com os pais e professora, para fechamento da análise dos casos. Esta tríade: família, aluno e escola, aqui representados nas figuras da mãe de cada criança, na própria criança e na professora titular, é fundamental para que se pense o desenvolvimento infantil, no caso específico desta pesquisa, o desenvolvimento da aprendizagem da alfabetização e tudo o que acompanha tal etapa da vida. Vigotski (1997) destaca a importância da vivência social da criança, o que corrobora a nossa escolha por envolver na pesquisa a família e a escola:

A situação social do desenvolvimento, específico para cada idade, determina estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social. Não devemos esquecer que a situação social do desenvolvimento é simplesmente o sistema de relações entre a criança numa determinada idade e a realidade social (VIGOTSKI, 1997, p. 265).

Como estamos usando embasamento na teoria vigotskiana, a análise de todo processo será perpassada pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A escrita deste capítulo foi elaborada na primeira pessoa do singular, a fim de destacar a relação estabelecida com os participantes da pesquisa e a coerência com o método adotado no estudo. O contato direto com os pesquisados proporcionou-me um vínculo com eles, que fica mais bem expresso na forma pessoal que a escrita em primeira pessoa do singular oferece.

Assim, neste capítulo, apresento e discuto os resultados da pesquisa. Para tanto, é importante informar que Lucas e Pedro serão apresentados a partir do olhar da professora sobre eles, do olhar da mãe de cada criança sobre seu respectivo filho e do olhar de Lucas sobre si mesmo e do olhar de Pedro sobre si mesmo, a partir do olhar das sessões psicopedagógicas. Na sequência, apresento as considerações teóricas sobre cada caso.

Quem é a professora?

A professora é formada em Pedagogia e trabalha com terceiros anos desde 2017, cursou Magistério no Ensino Médio e se disse apaixonada pela educação desde a infância. Sendo assim, fazer esses dois cursos foi um trajeto natural para ela. Já trabalhou com todos os anos/séries escolares para as quais tem habilitação, ou seja, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, mas tem predileção pelas séries iniciais, que são as de alfabetização. Desde 2017, está trabalhando com terceiros anos e mostra-se muito empolgada com o trabalho. Para a professora, o terceiro ano é um divisor de águas no Ensino Fundamental, pois os alunos, apesar de estarem em fase final de alfabetização, ainda precisam de lapidação do processo, que é fundamental para que a leitura seja melhorada e a escrita, especialmente, torne-se comunicativa a partir da atribuição das regras básicas textuais que uniformizam a língua escrita. A docente enfatizou que o terceiro ano também é muito importante para os estudantes com dificuldades no processo de alfabetização, pois ainda dá tempo de resgatar aprendizagens que ficaram para trás, uma vez que essa etapa ainda tem foco na alfabetização, o que no quarto ano já é tido como um processo encerrado e seguem-se os conteúdos programáticos.

Sobre a avaliação ou sondagem de alfabetização de seus alunos, a professora narrou que a faz no início de cada ano letivo, a partir de sondagem de nível de alfabetização e de conhecimentos e habilidades. Uma vez realizadas, faz os planejamentos direcionados, que são em torno de três: um para os alunos dentro do esperado para a idade/ano escolar, outro para os com dificuldade de aprendizagem e outro para quem tenha alguma deficiência.

A sondagem específica de nível de alfabetização é realizada a partir das premissas de Ferreiro e Teberosky (1985). Para início de terceiro ano, a professora espera que os alunos estejam no mínimo em nível silábico-alfabético, mas referiu que o ideal é que estejam em nível alfabético. Assim, estudantes em níveis anteriores ao silábico-alfabético são considerados com dificuldade na alfabetização. Em função da pandemia e da sua licença-maternidade, a professora esteve presencialmente com a turma apenas no mês de março, mas só até o dia 23, quando ocorreu a suspensão das aulas. Dessa forma, ela não teve a possibilidade de conhecer profundamente cada aluno em particular. Então, valeu-se de dois testes de nível de alfabetização que conseguiu fazer, das atividades realizadas com os alunos no período em que ministrou aula presencial e das conversas com as professoras dos anos anteriores.

Sobre as aulas remotas, disse que a adesão foi baixa por parte dos alunos, muitos por não terem equipamentos e/ou internet e outros por não terem organização e incentivo por parte da família para realizar as atividades propostas e assistir às aulas virtuais.

4.1 CASO LUCAS

Lucas pela professora

Sobre a aprendizagem e comportamentos percebidos, a professora relatou que, durante o pouco tempo que teve de convivência com a turma, percebeu o aluno resistente em relação às atividades propostas, focando em qualquer coisa que pudesse ajudá-lo a não realizá-las. Porém, quando chamado para voltar ao que deveria estar fazendo, ele não se omitia e as realizava, mesmo que a contragosto. Nas atividades de lógica, como jogos, e atividades de matemática, afirmou que o menino fazia de forma prazerosa, oferecendo resistência apenas em atividades de leitura e escrita. Nas questões de socialização, na sala de aula, ele se sentia à

vontade para conversar com alguns colegas e participava ativamente de algumas brincadeiras, mas só entrando na brincadeira depois da professora chamá-lo nominalmente, como se o convite para a turma não o incluísse. Durante o lanche, recreio, horas do conto e outras atividades fora da sala de aula e com maior possibilidade de interação entre os alunos, a professora relatou que “Lucas é um pouco arredio. Nos momentos em que pude observar o grupo em situações fora da sala (de aula), ele sempre tendia a permanecer recluso, só se manifestando e participando ativamente depois de um tempo e se a atividade não pretendesse a leitura ou escrita de alguma coisa”.

Durante toda a conversa, a professora ressaltou o pouco tempo que teve de convivência com a turma, pontuando que essas observações eram preliminares. Quanto ao nível de alfabetização do aluno, a fim de caracterizá-lo como com dificuldades no processo de alfabetização, explicou que fez dois testes de nível de alfabetização nesse período em que esteve presencialmente com a turma e que, nas duas vezes, ele apresentou nível silábico, o que não é esperado para um aluno de terceiro ano, pois a grande maioria deles, mesmo no início do ano, já está silábico-alfabético ou alfabetizado.

Ademais, em função da atipicidade deste ano, a professora não teve como continuar as observações e as intervenções pedagógicas adequadas para promover o desenvolvimento do aluno, fato que ressaltou de forma bastante pesarosa. A partir dessa colocação, questionei sobre as atividades remotas, quando ela comentou:

Não está sendo fácil receber as devoluções das atividades, por mais que eu coloque no grupo de pais avisos e vídeos sobre a importância das atividades e varie o tipo de atividades. Chamo individualmente as famílias também, mas o retorno realmente é pouco. O que mais está dando retorno são as atividades impressas, mas essas só vão a cada 20 dias e, mesmo assim, é necessário um empenho férreo para obter todas as devoluções.

Com essa resposta, perguntei sobre as devoluções de Lucas e os resultados de tais atividades impressas. A professora mostrou-me uma atividade do menino e mencionou que desconfia que não é ele quem faz, porque enquanto estava em aula presencial apresentava-se em nível silábico e, nessas atividades que são realizadas em casa, parece já estar alfabetizado. Ela relatou:

Conversei com a professora do ano passado e ela também acha que alguém está fazendo pra ele copiar ou algo assim. A colega também me falou que a família tem um funcionamento um pouco estranho. Parece que a mãe é meio passiva e quando está muito incomodada com o menino bate

nele, mas depois volta ao comportamento passivo e subserviente... Não tive oportunidade de falar com ela pessoalmente esse ano e ela não se manifesta no *WhatsApp*, responde com palavras curtas, mesmo quando mando áudios...

Posteriormente a essa conversa com a professora, combinei a entrevista com a mãe através de uma mensagem de *WhatsApp*, por meio da qual agendamos um horário para uma videochamada. A conversa com a mãe de Lucas está colocada no próximo tópico.

Lucas pela mãe

A mãe de Lucas apresentou uma narrativa que se desenvolve em torno dos comportamentos de Lucas em casa e na escola. Ela iniciou contando que na casa moram ela, o marido e Lucas, uma vez que o filho mais velho mora com a namorada. Falando sobre a organização da família, comentou que o filho mais velho sempre foi tranquilo e colaborativo, ao contrário de Lucas, que, nas palavras da mãe: “[...] tem um gênio muito difícil, quer tudo do jeito dele”. Nessa mesma toada, relatou que Lucas sempre foi um pouco quieto, com tendência a brincar sozinho e que tem problemas de relacionamento com os colegas na escola. Mencionou que no Jardim ela era constantemente chamada na escola por causa de birras e brigas nas quais ele se envolvia. Assim, a família trocou o filho de escola na passagem do Jardim para o primeiro ano, mas não deu certo, não se adaptou na nova escola e terminou o primeiro ano sem sequer escrever o nome. Então, a família retornou com o filho para a escola de origem, na qual permanece até agora.

Ao retornar para a escola, no segundo ano, começou a aprender, mas, segundo a mãe, só quer atividades de matemática:

Mãe do Lucas: Ele tem dificuldade com a leitura e escrita. Ele gosta é de matemática. Acho que com a leitura e a escrita ele tem dificuldade, mas é também porque ele não gosta, é preguiçoso. Ele saiu do primeiro ano sem saber escrever o nome, daí no ano passado (segundo ano) ele aprendeu bastante coisa, mas ainda não lê direito. Ele consegue ler devagarinho, mas não pode ser nada muito difícil.

Na sequência dessa fala, a mãe seguiu falando dos problemas de relacionamento do filho: “ele tem dificuldade de se relacionar, é muito teimoso”.

Sobre a escola, afirmou que o filho limita a aprendizagem ao ambiente escolar, dizendo claramente que em “casa não é lugar para estudar” e, assim, neste ano de ensino remoto, o que já era difícil, ficou muito pior. A mãe relatou que o filho só faz com dedicação as atividades de matemática, de modo que as outras ele não

faz ou faz minimamente, quando ela o obriga, e a muito custo. As atividades de educação física e educação artística ele nunca faz, conforme relato da mãe, e as que necessitam de leitura e escrita só faz com a ajuda dela, que lê para ele e escreve em um papel as respostas para que copie. Lucas gosta da escola, nunca se recusou a ir ou reclamou, mas, neste ano atípico, sem a ida regular e sem o acompanhamento presencial da professora, “ele está mais teimoso do que nunca”, nas palavras da mãe.

Finalizamos a conversa combinando os encontros que faríamos com Lucas.

Lucas por ele mesmo: um olhar a partir das sessões psicopedagógicas

Foram realizados 10 encontros virtuais entre Lucas e eu, a pesquisadora. Eles ocorreram de maneira dialógica, por meio de conversas e brincadeiras. Desses momentos, pude extrair as narrativas tanto verbais quanto manifestadas durante as brincadeiras, considerando a sua condição de sujeito aprendente. Assim, discorrerei sobre as sessões sequencialmente, destacando os episódios que vêm ao encontro do que Lucas pensa sobre a própria aprendizagem, sua relação com ela, a forma como brinca e como vê suas relações interpessoais.

O primeiro encontro deu-se de forma muito natural. O objetivo era conhecer Lucas - sua rotina, seus gostos, brincadeiras preferidas, habilidades... Ele passou a impressão de estar esperando ansioso pela minha ligação e me tratou de forma animada e amistosa, como se fôssemos amigos de longa data. Assim que me apresentei e falei para ele sobre a minha pesquisa, já me perguntou se eu gostaria de ver o que estava assistindo no *YouTube*. Assenti e começamos a conversar. A conversa iniciou-se a partir, então, desse desenho: “Zuzubalândia”. Lucas contou sobre o desenho, que consiste em uma abelha de nome Zuzu, que tem um amigo humano chamado Brigadeiro, e juntos impedem uma aranha de roubar a coroa do rei de Zuzubalândia. Ele mencionou que assiste ao desenho no *YouTube* porque pode escolher o episódio e quando vai assistir, o que na televisão não é possível.

Sobre a sua brincadeira preferida, contou-me que gosta de brincar no quarto com três caminhões de brinquedo e usa peças de Lego para fazer de conta que são a carga do caminhão. Também gosta de um jogo, no celular, de caminhões de entrega de cargas, mas não lembra o nome, então me assegurou que o anotaria, quando jogasse novamente, para me falar. Observei que seu quarto é muito organizado, com lugares específicos para cada coisa, bem como seu armário de

brinquedos. Ele disse, então: “Eu que arrumo. Não gosto das coisas fora do lugar. Assim é mais fácil para quando eu quero brincar”. Mostrou-me todo o quarto e foi falando sobre tudo, desde a cortina, passando pelo tapete, e me explicando como cada item foi sendo acrescentado ao ambiente:

Lucas: Eu pedi essa cortina e fui na loja com o meu pai e a minha mãe comprar, mas foi antes do Coronavírus. E olha o meu tapete! É de carrinhos! Eu vou te mostrar o papel de parede do meu computador.

Na sequência, Lucas terminou de me mostrar seu quarto e voltamos para a sala. Lá, continuamos a conversa e fui direcionando-a para a sua aprendizagem formal, quando ele me contou que gosta da escola, que está com saudade de estudar e dos colegas, e que, sobre as atividades remotas enviadas pela professora, só faz as de matemática: “Eu faço as atividades que a professora manda, mas só as de matemática, as outras eu não gosto. São chatas e não têm matemática”. Nessa toada, propus um desafio, pelo qual ele mostrou-se empolgado e disposto. Coloquei, então, na tela do meu computador uma frase e desafiei-o a lê-la. A frase era “O Lucas é um menino lindo”. Demorou um pouco, mas logo conseguiu realizar a leitura. A única palavra que leu foneticamente foi “lindo”, parando para fazer o som do “n”. Assim que terminou de ler, agradeceu e disse que até consegue ler algumas coisas, mas não podem ser muito difíceis.

Terminamos esse encontro combinando o próximo. Lucas ficou de anotar o nome do jogo de celular que gosta para me mostrar na próxima sessão e também se comprometeu de me mostrar uma sacola de brinquedos que fica na despensa da casa e não no seu quarto.

A segunda sessão iniciou com o menino apresentando a sua sacola de brinquedos. Ele foi retirando-os um a um e me contando sobre a história de como os ganhou ou os comprou. Iniciou tirando dinossauros, sobre os quais sabe muitas coisas, como nome e hábitos alimentares. Seguiu tirando soldados de plástico, tanques de guerra e alguns carrinhos. Perguntei sobre como era a brincadeira com aqueles brinquedos e, prontamente, Lucas começou a montá-la, empolgado, para que eu visse. Montou habilmente uma cidade e colocou os tanques, os soldados e os dinossauros em uma mesma linha, dizendo que eles defendiam a cidade de uma invasão alienígena, para que ninguém de lá fosse atacado e morresse. Brincamos durante um tempo nessa cidade e, durante toda a brincadeira, ele descreveu

detalhadamente cada brinquedo, enfatizando sobre aqueles nos quais fez transformações para que ficassem conforme a sua imaginação e desejo.

Terminada essa brincadeira, guardou tudo de forma organizada na mesma sacola da qual tirou os brinquedos e me propôs mostrar um desenho que fez e o nome dos jogos que anotou para me mostrar. Fez o desenho de um carro com muitos detalhes e até com a sombra – tudo com caneta azul. Explicou-me como foi que pensou no desenho e o executou a partir de um carrinho de brinquedo que tem e que gosta muito. Narrou todos os detalhes do seu desenho e depois abaixou a câmera do celular e parou em duas escritas: a primeira dizia “não aperte o botão vermelho” e a segunda dizia “cargo transport”:

Lucas: Esses são os nomes dos jogos que eu mais gosto no celular. Este “não aperte o botão vermelho” eu não jogo mais, porque ele é muito fácil. O único desafio é não apertar o botão, daí se tu consegue terminar sem apertar, tu ganha e acaba. O outro é um jogo de transportar cargas. Quando eu passar de fase, vou trocar a cor do meu caminhão para azul, que eu gosto mais!

Falando de escritas, contou-me que copiou os nomes dos jogos direto dos próprios jogos, mas em relação às escritas da escola, disse que sua mãe escreve para ele em um papel e ele apenas copia, reafirmando que não gosta de escrever e acha muito difícil. Contou também que não gosta de ajudar com as tarefas domésticas, mas, às vezes, coloca a mesa, se não estiver brincando no horário de realizar essa tarefa. Conversamos um pouco sobre cooperação e sobre se desafiar a realizar coisas diferentes das quais estamos acostumados e gostamos. Lucas tem boa capacidade de entendimento e expressa-se, na fala, de forma clara sobre as questões. Encerramos com ele dizendo que começaria a colocar a mesa todos os dias então, pois, dessa forma, colaboraria com a família, fazendo uma tarefa que gosta. Despedimo-nos com a combinação de que no próximo encontro eu traria uma imagem para pensarmos juntos.

No terceiro encontro, começamos falando de animais em função de uma figura de lagarta se metamorfoseando em borboleta que apresentei para Lucas. Ele adorou a imagem e iniciou uma narrativa sobre animais. Falou sobre borboletas, lagartixas, aranhas, baratas, joaninhas e outros animais, sempre com muitos detalhes e narrando de forma linear, coerente e confiante.

Após essa conversa inicial, perguntei sobre a sua festa de aniversário, pois ele fez aniversário entre os encontros 2 e 3. Contou que foi muito legal, que o irmão

veio na comemoração e que ganhou muitos presentes: “Este foi o que eu mais gostei! É um Skyline, da Nissan! Olha só!”. Falou girando o carrinho para a câmera do celular, me mostrando e narrando sobre os detalhes. Na sequência, mostrou todos os presentes que ganhou e fez uma comparação de um caminhão que ganhou de presente com um que já tinha e transformou, passando a narrar como fez essa transformação:

Lucas: Este aqui eu subi a caçamba colocando uma borracha de apagar lápis embaixo e faço ela ficar fixa com esta borrachinha de dinheiro. Eu amarrei ela na janela e puxei até a caçamba, pra ficar bem fixa. Daí dá pra transportar o que eu quiser lá atrás que não cai. Olha esse fusca verde! Dá pra transportar ele na caçamba como se fosse um guincho. E se eu quero fechar a caçamba, coloco esta cobertura que eu fiz com papel de cartolina, que é mais grosso, daí dá pra fazer as dobras e elas ficam fixas [...]

Assim, contou várias transformações que fez em seus carrinhos e caminhõezinhos, mostrando-se muito empolgado nessa atividade de dizer como modifica os seus brinquedos. Gostou também de mostrar e narrar sobre as coisas que o pai e a mãe fazem manualmente, como as toalhas e tapetes de crochê que a mãe faz e estão por toda a casa e o muro, nos fundos do terreno, feito pelo pai nos finais de semana.

No final da conversa sobre o aniversário, lembrou que ganhou um tênis também, mas mostrou-o sem empolgação, só para completar a lista dos presentes recebidos. Continuou narrando sobre o bolo, a vela que acendeu com a ajuda da mãe e depois apagou, sobre o fato de só estarem os pais e o irmão na sua festa em função da pandemia e os outros presentes terem sido entregues no portão, sem contato físico com as pessoas que estavam entregando, para que não houvesse contaminação de ninguém. Demonstrou entendimento em relação às situações, conseguiu expressar-se de forma clara, com uma fala linear e muito correta do ponto de vista gramatical.

Para finalizar o encontro, propus um desafio a ele, que se mostrou muito interessado. Mostrei uma frase, escrita em um caderno, que dizia: “Feliz aniversário, meu amigo Lucas”, a qual ele leu com facilidade, apenas silabando na palavra “aniversário”. Imediatamente, após terminar a leitura, ele me agradeceu, mostrando ter entendido a leitura. Propus mais uma leitura e ele concordou. Dessa vez, escrevi em letra cursiva e ele leu pausadamente, mas corretamente: “O Lucas gosta de música”, ao que ele reagiu e disse que gosta mesmo. Parabenizei-o por ter lido dois tipos diferentes de letras, a script e a cursiva, ao que ele reagiu dizendo que não

sabe ler tudo, só algumas coisas. Encerramos a sessão com a combinação de que na próxima ele me desafiaria a ler alguma coisa que ele mesmo tivesse escrito.

No quarto atendimento, Lucas me esperou bastante empolgado, com um casaco azul claro e uma camiseta azul escuro por baixo. Cumprimentou-me e já passou a contar sobre essa combinação de azul, reafirmando a sua predileção pela cor. Conversei sobre isso com ele e sobre o frio que estava fazendo, esperando que me mostrasse o desafio de leitura combinado no encontro anterior. Ao invés disso, mostrou-me um brinquedo que estava transformando. Diante da sua iniciativa e disposição, deixei para tratar do desafio em outro momento. Ele passou, então, a modificar um caminhãozinho, narrando a ação. Era vermelho, sem a carroceria. Ao lado, havia um papel branco retangular, de um molde que ele já havia deixado semipronto, para me mostrar como acabaria de fazer a transformação. Passou a câmera do celular lentamente por todo o caminhão e foi contando sobre como rebaixar a parte da frente e erguer a parte de trás, colocando uma pecinha entre o eixo das rodas e o assoalho do caminhão:

Lucas: Eu queria transformar este caminhão, para poder transportar mais coisas na carroceria. A carroceria original era muito pequena e tinha pouca altura, daí eu não conseguia aproveitar muito o espaço. O pai me deu a ideia de botar esta pecinha aqui atrás para erguer a carroceria, daí eu fui pensando em como deixar o resto como eu queria [...].

Usou muitos materiais reaproveitáveis no seu projeto, como caixas de leite vazias, tampas de garrafas de refrigerante, borrachinhas que vieram nas embalagens dos seus brinquedos novos, entre outros. Uma vez terminada a transformação, brincamos de “transportadora”, comigo fazendo o papel da responsável pelo que teria que ser transportado e para onde, e Lucas fazendo o papel do dono do caminhão e motorista, que colocava as cargas na carroceria e levava até o local indicado por mim e descarregava. Brincamos de forma harmoniosa e ele demonstrou o seu potencial de brincar de jogos de papéis e usar a imaginação para se divertir.

Ao finalizarmos a brincadeira, pedi que lesse os escritos que havia na lateral do caminhão com o qual brincávamos, o que fez prontamente: “P. A. Brinquedos”. Leu silabicamente a palavra “brinquedos” e acrescentou dizendo que agora poderia ser “P. A. brinquedos modificados”, mostrando o seu entendimento da leitura e capacidade de transformar inclusive o que lê para que venham ao encontro das suas atividades e gostos pessoais. Aproveitando a deixa, começamos a conversar sobre a

importância da escrita e da leitura para que possamos identificar as coisas, entender instruções e comunicar o que queremos quando não podemos estar no local falando. Dessa forma, entramos no assunto da escrita que Lucas ficou de fazer para mim no encontro anterior, ao que ele pegou uma folha na qual fez novamente um desenho de um carrinho e escreveu com letras tipo bastão: “meu pai é bonito”. Contou-me, em seguida, que a mãe sugeriu que ele escrevesse isso e que mostraria para o pai assim que esse chegasse em casa. Comentou, então, que recebeu atividades novas da escola, as quais pedi para ver. Ele buscou e começou a mostrar as de matemática, que já estavam prontas: “A primeira folha era de matemática, muito fácil e eu já fiz. A segunda é de escrever, daí eu não gosto”, e acrescentou: “são uns desenhos pra colocar em ordem e fazer uma historinha e eu achei muito difícil”.

A partir das suas afirmações, pedi que focasse nas tais ilustrações e começamos a conversar sobre elas. Então, ele passou a narrar os acontecimentos dos desenhos de forma ordenada e sequencial. Sugeri, então, que tentasse escrever de acordo com o que estava me narrando, pois assim ficaria mais fácil, e ele concordou, porém sem entusiasmo.

Para o encerramento, expus uma nova frase para que lesse: “O Lucas é muito criativo”, a qual leu rapidamente, mas silabicamente a palavra “criativo”. Ao terminar a leitura, agradeceu e disse que realmente é muito criativo. Despedimo-nos e não deixamos nada alinhavado para o próximo encontro, apenas o combinado sobre o dia e o horário.

O quinto encontro iniciou-se de forma harmoniosa novamente, com Lucas atendendo ao primeiro toque do telefone e sorrindo. Disse-me que estava bem, mas um pouco triste por ter molhado um caminhãozinho que gosta muito e que agora teria de esperar que secasse para poder brincar de novo. Narrou com detalhes todo o ocorrido com o brinquedo. A partir dessa narrativa, também me contou de um brinquedo que quebrou sem querer e deu para uma senhora que trabalha catando plástico para vender para a reciclagem, falou da importância dos processos de reciclagem e das pessoas que trabalham catando e reciclando, mostrando muitos conhecimentos sobre os processos e sensibilidade sobre a importância dessas pessoas e das suas profissões. Nas suas palavras:

Lucas: [...] ela pega e leva pra casa e depois ela organiza e vende. Eu acho bem legal pessoas que fazem isso porque aí em vez do lixo ir para o

Lixão ou para o rio ou para o bueiro, o lixo vai ser reciclado e a pessoa ainda ganha um dinheiro para sustentar a sua família [...].

Na sequência, pedi que me mostrasse seus carrinhos com adesivos, para que nós víssemos o que tinha escrito neles. Fomos até seu quarto, ele abriu o armário de brinquedos e começou a separá-los, já lendo os escritos dos adesivos. Pegou um carrinho escrito “Police”, outro escrito “Kombi”, um robô tipo “Transformer” escrito “Caldo Maggi”. Questionei sobre o robô e ele respondeu:

Lucas: [...] esse é um transformer que eu fiz. Eu desenhei primeiro, daí eu cortei e depois eu pinte. Eu queria fazer um carrinho, daí não deu certo. Então eu pensei em um robô transformer. Daí eu desenhei e fui recortando [...].

Narrou sobre mais um brinquedo que adaptou de acordo com a sua vontade e leu mais dois adesivos em outros carrinhos, um escrito “Chevrolet”, outro escrito “brinquedos artesanais”. Nessa última leitura, leu silabicamente a palavra “artesanais”, mas me explicou o que é artesanal com as suas palavras. Após essas leituras, aproveitei para propor um desafio de leitura: “O Lucas sabe ler”, que ele leu rapidamente. Elogiei e propus outra leitura: “A Fábria está muito feliz”, que novamente ele leu de forma rápida e precisa, fazendo expressões faciais de contentamento. Terminamos esse encontro com a combinação de que no próximo escreveríamos algumas coisas e ele concordou.

O sexto atendimento foi feito sob a forma de comunicação textual pelo *WhatsApp*, e não por vídeo chamada. Assim, Lucas e eu tínhamos uma nova forma de nos comunicar, reiterando a importância da língua escrita e do uso dela nas interações humanas.

Nesse encontro, foi possível perceber que ele consegue usar a escrita como linguagem espontaneamente, não apenas copiando coisas que ele quer comunicar e sabe onde buscar. Porém, faltou o exercício da escrita para que ela fosse aperfeiçoada. Segue um trecho ilustrativo dessa conversa virtual:

Pesquisadora: Do que tu tá brincando?

Lucas: Dinada

Pesquisadora: E o que tu fez antes da gente conversar?

Lucas: Eu brinque só. Um pouco

A transcrição acima mostra que Lucas consegue comunicar-se escrevendo, mas falta refinamento - ainda existem aglutinações, escrita fonética, uso inadequado

da pontuação nas frases... Quando escreveríamos “de nada”, ele escreve “dinada”, no lugar de “eu brinquei só um pouco”, ele escreve “Eu brinque só. Um pouco”.

Assim transcorreu toda a conversa, na qual ele conseguiu manter um diálogo escrito longo comigo, mas sempre apresentando questões similares a essas apresentadas na transcrição acima. Nos despedimos cordialmente e deixamos combinado o próximo encontro.

O sétimo encontro foi novamente por videochamada, a qual Lucas atendeu no primeiro toque do telefone. Estava me esperando com um pote na mão, no qual tinha terra, uma plantinha, um carrinho e uma joaninha, mas o que ele queria mostrar mesmo era a joaninha. Contou que a achou no jardim da casa dele e fez um terrário para ela, onde teria alimento e terra e o carrinho serviria para morar dentro, além de enfeite para o terrário. Comentou que as joaninhas são herbívoras, por isso o alimento tem que ser uma planta, e que gosta de observá-las no jardim, principalmente as que têm pintinhas brancas, pois são as mais bonitas na opinião dele.

Seguimos falando de insetos, plantas e das frutas e verduras preferidas por ele e por mim. Dessa conversa, partimos para uma brincadeira de “mímica”, competindo para ver quem ria primeiro das expressões do outro. Foi uma brincadeira muito engraçada em que foi possível observar que Lucas é um bom imitador e consegue se manter concentrado por um bom tempo.

Passamos, então, a falar sobre a leitura e a escrita, que ele voltou a dizer que são chatas, apesar de necessárias, mas que ainda prefere brincar e fazer contas de matemática a ler e escrever, mas mesmo assim fez um bilhete para mim em letra bastão: “A Fábria é muito legal”. Agradei e ele começou a me mostrar um desenho que fez, de um caminhão no qual escreveu na lateral: “Coca-cola”. Perguntei sobre o porquê da escrita e ele me disse que era um caminhão de entrega da Coca-cola, então tinha que ter o nome escrito. Assim, passou a me contar, com detalhes, como faz os desenhos, como planeja, como faz os traços, decide se pinta ou não...

Na sequência, ele guardou a pasta de desenhos e passamos a olhar vídeos de insetos no *YouTube*, sobre os nomes dos quais sugeri uma brincadeira de soletrar, que ele cumpriu magistralmente: soletrou aranha, libélula, grilo, formiga e louva-a-deus, levando algum tempo para pensar nas letras, mas conseguindo soletrar corretamente. Seguimos olhando vídeos curtos de animais até que começamos a brincar de dobradura. Lucas fez um avião a jato de papel e me

mostrou como faz para que voe por um bom tempo, nas suas palavras. Aproveitei a empolgação e propus um desafio de leitura: “O avião do Lucas ficou muito legal”. Ele leu rapidamente, demorando um pouco mais apenas na palavra “legal”, pronunciando-a de forma silábica. Agradeceu e colocou o avião de papel para voar de novo, com uma expressão de contentamento. No encerramento, propus que fizesse um desenho e escrevesse uma frase sobre para me mostrar no próximo encontro.

O oitavo encontro iniciou tranquilamente, com Lucas já me esperando com uma folha na mão, onde havia um desenho e uma frase escrita. Mostrou-me a folha com uma expressão de orgulho de si mesmo. Olhei o desenho e li a frase em voz alta: “O carro é azul. Esse desenho é para a Fabia”. Agradei e ele me contou que pintou o carrinho de azul e escreveu que o carrinho é azul, mas relatou que a mãe escreveu para ele a frase em um papel e ele copiou, dizendo novamente que é muito difícil escrever. Intervi dizendo que já tivemos uma longa conversa escrita por *WhatsApp* e que ele consegue escrever, sim, ao que ele me olhou e concordou.

Na sequência, mostrou-me brinquedos que separou para brincar comigo e o carrinho azul que inspirou o desenho que fez. Pedi que propusesse a brincadeira e ele já tinha uma ideia pronta para me falar. Disse que queria brincar de desafio, usando um carrinho de tração para empurrar uma fileira de outros carrinhos sem tração, para ver quantos carrinhos o carro de tração conseguiria empurrar de uma vez só. Além desses elementos, também se propôs a montar uma rampa para ver quantos carrinhos o carrinho de tração conseguiria empurrar em uma rampa ascendente. Aceitei a ideia e esperei ele montar todo o aparato. À medida que montava a brincadeira, ia narrando sobre cada carrinho usado. Montou a rampa com caixinhas de sabonete usadas e uma tesoura. Uma vez com tudo montado, começou a brincadeira. Depois de várias tentativas, chegou à conclusão que o seu carrinho de tração era capaz de empurrar um ônibus e dois carrinhos de brinquedo pela rampa acima e ficou muito satisfeito.

Terminado o experimento com os carrinhos de tração, propus que Lucas fizesse um desenho sobre a brincadeira que acabávamos de realizar. Ele começou a desenhar imediatamente a parte final do experimento. Desenhou a fileira de ônibus e carrinhos, a rampa, e fez alguns efeitos para mostrar a tração que deu no carrinho que impulsionou a fila em direção a rampa. Elogiei o desenho e cobri a frase, ao que ele desfocou a câmera do celular do que estava escrevendo, mas consegui ver

que estava escrevendo sozinho. A frase era “ADORO BRINCA COMA FABIA”, ao que retornei dizendo que também adorava brincar com ele e propus que para o nosso próximo encontro ele pensasse em uma brincadeira legal para que brincássemos juntos novamente.

No nono encontro, Lucas me esperou tomando o seu café da manhã e olhando desenho no computador. Iniciou contando-me que o desenho que estava assistindo era muito engraçado e que a joaninha que ele tinha no terrário fugiu para encontrar outras joaninhas, na sua versão do acontecido. Assim, fomos para o jardim olhar nos arbustos para ver se tinha mais joaninhas. Nesse itinerário, mostrou-me o muro que o pai estava aumentando e contou-me orgulhoso que ajudou a mãe a empilhar os tijolos para o pai construir. A mãe colocava os tijolos no carrinho de mão e ele levava até o local adequado, tirava do carrinho e depois ele e a mãe empilhavam tudo.

Na sequência, contou-me que sujou um caminhãozinho brincando na areia de construção e tudo o que fez desde o dia em que nos encontramos pela última vez, com muitos detalhes e em ordem cronológica. Então, passamos a brincar de soletrar com o nome das coisas que fomos vendo no trajeto, como um pedaço de barbante, a grama e um cachorro que estava passando na calçada da sua casa.

Voltamos para dentro de casa e Lucas buscou os seus dinossauros que brilham no escuro para me mostrar. Ele tentou me assustar com um dinossauro e com o gancho escrevi uma frase para que ele lesse: “O Lucas está muito danado”, que ele leu rapidamente, sem pausa, e deu risadas dizendo: “Sou danado mesmo”. Propus, então, que brincássemos com os dinossauros que ele pegou para me mostrar, ao que respondeu prontamente, saindo para buscar mais brinquedos. Voltou com uma sacola cheia e começou a tirar aranhas de plástico, contando-as: “Tenho 9. Elas saltam e parecem de verdade”. Começou a me mostrar um dinossauro que voa, já falando sobre as características dele. Brincamos um tempo com os dinossauros, aranhas e mais alguns brinquedos que ele tinha na sacola.

Aproveitando a deixa, mostrei mais uma frase para que Lucas lesse: “O dinossauro é muito esperto e o Lucas também”. Ele começou a ler e a mãe apareceu, tentando não aparecer na câmera do celular, mas lendo baixinho para que ele repetisse. Ele parou imediatamente de ler e esperou a mãe se retirar, olhando-a com cara de reprovação. Ela ainda insistiu, olhou para a câmera do celular e me disse que o menino não sabia ler. Eu lhe disse que ele estava

conseguindo, só teríamos que deixá-lo ler, mesmo que fosse devagar... Lucas olhou incisivamente para sua mãe, que saiu do recinto. Assim que a mãe se retirou, ele leu a frase corretamente e só o fez silabicamente na palavra “também”. Parabenizei-o e fomos para o seu quarto procurar um livro que ele gostasse para que começasse a ler. Encontramos um do Hot Wheels e combinamos de ler uma parte no nosso próximo encontro.

O décimo e último encontro iniciou com Lucas tomando café e com um caminhãozinho transformado por ele para me mostrar. Terminou de comer me contando como fez a transformação e dizendo que agora era como se tivesse mais um caminhãozinho novo:

Lucas: Eu abri essas duas caixas de leite e fui trançando as borrachinhas pra fazer um bi-trem. As rodas são de tampinhas e os eixos de pedaços de madeira. A carga é com meus brinquedos mesmo, eu fui organizando pra não deixar espaço vazio [...].

A seguir, explicou-me o que era um caminhão bitrem e mostrou-me um adesivo que estava no paracheque do brinquedo: “PAB 2018”, esclarecendo-me: “É uma referência. Só olhando a marca e a placa dá pra entender: PA, da marca do caminhãozinho; B, de brinquedos, e 2018, de fabricado em 2018”.

Questionei como ele chegou a essa conclusão e ele disse: “Eu só pensei com a minha cabeça”. Parabenizei-o e perguntei se ele se lembrava do nosso combinado. Prontamente ele me mostrou o livro e já o posicionou para que eu conseguisse vê-lo lendo. Começou a leitura: “Este carro é equipado com tração nas 4 rodas e é muito veloz”. Leu lentamente, mas corretamente. A mãe apareceu e ele parou de ler imediatamente. Quando a mãe saiu de vista, começou a me contar sobre o formato do livro, que é um livro quebra-cabeça, no qual cada página é um quebra-cabeça e tem frases sobre os carrinhos para ler. Seguiu lendo: “O hot wheels vermelho é o mais desejado nas pistas”. Continuamos as leituras, que ele realizou muito bem, apenas silabando em palavras mais complexas. Conversamos sobre outros assuntos também.

Já tínhamos combinado, no atendimento anterior, que esse seria o último, mas, mesmo assim, Lucas ficou entristecido. Disse que queria que nós continuássemos os encontros e eu lhe expliquei que precisava de um tempo para escrever pesquisa, para tratar das minhas questões próprias de adultos, como trabalho e família. Ele entendeu, mas pediu que eu ligasse para ele quando tivesse

um tempo. Reafirmei o quanto ele é importante para mim e que vou levá-lo no meu coração sempre.

Lucas, pela professora, após o acompanhamento

A conversa devolutiva com a professora circulou entre a aprendizagem de Lucas, a dificuldade do ensino remoto e questões metodológicas de alfabetização. Ela comentou que não estava conseguindo averiguar as leituras dos alunos em função da falta de contato presencial, falou sobre a dificuldade em manter o vínculo com as famílias, que, segundo ela, têm acesso restrito à internet e a aparelhos celulares ou computadores. Na sua fala, ficou evidenciado o papel da questão socioeconômica no ensino remoto, como mostramos abaixo:

Professora: A maioria dos alunos não têm computador e só tem um celular em casa. Na maioria das vezes, esse único celular vai junto com a mãe para o trabalho, então só a noite que as crianças têm acesso ao celular e internet. Além disso, muitos têm aquelas internet limitadas, que eles colocam um cartão quando recebem (o salário) e às vezes não dura a metade do mês, daí a gente fica refém das atividades impressas, que a escola oferece uma vez por quinzena agora. A grande maioria só me retorna essas. As atividades que eu coloco no *whats* nunca retornam, por mais que eu chame as famílias no privado, faça vídeos e tal...

A professora se disse frustrada com essa situação e que teve períodos de muita angústia, mas que agora já percebeu que não tem o que fazer, pois a situação é essa mesma. Além disso, ela mencionou que tem alunos que sequer tem comida em casa, então está mais tranquila e esperando que tudo se resolva em 2021. Ela afirmou que dos 23 alunos matriculados na sua turma, recebia as atividades virtuais sempre dos mesmos 5 e, sobre a participação de Lucas, salientou: “só me retorna as atividades impressas, mesmo que eu chame a mãe no privado e mande vídeos pra ele, não tenho retorno”. Acrescentou que essas atividades eram entregues à escola nas datas corretas, mas que nunca sabia se era Lucas mesmo que fazia, porque vinha tudo muito certinho, certinho demais...

Mencionei, então, que conversei com a mãe sobre essa tendência que ela tem de fazer as coisas pelo Lucas, como se ela tivesse que socorrer o filho em qualquer situação que fosse mais desafiadora. Sobre a aprendizagem dele, relatei, em relação à leitura, que ele está dando conta por si mesmo e que sabe soletrar qualquer palavra. Em relação à escrita, que ainda carece de aperfeiçoamento, mas que não parece existir nenhum impeditivo para que acabe acontecendo de forma plena, uma vez que rudimentarmente já ocorre. Expliquei que Lucas é um menino

muito ativo, criativo e inteligente, com preferências por fazer atividades de lógica matemática e que talvez isso tenha atrasado um pouco o processo de alfabetização dele.

A professora declarou que neste ano não conseguiu conhecer seus alunos e que não fazia ideia desses detalhes, mas que também não sabia se teria sabido, em função de ter muitos alunos e, às vezes, não ter condições de observar como cada um aprende melhor. Questionou-me se eu acharia que para Lucas seria interessante mudar a metodologia, ao que respondi que acreditava que um ensino mais ativo e lúdico seria mais adequado ao seu perfil. Conteí para a professora que nesse período em que ele se encontrava, proporcionar atividades nas quais pudesse transformar coisas, resolver desafios, pensar e construir, e assim trabalhar a escrita, poderia ser uma estratégia válida.

Relatei para a professora sobre a evolução que percebi em Lucas ao longo dos atendimentos, que ele estava lendo bem e escrevendo precariamente ainda, mas que acreditava que, com a prática, isso melhorasse. Além disso, e talvez mais importante, que ele entendia tudo o que lia, tinha noção da função social da escrita e, quando precisava escrever, escrevia e conseguia se comunicar. Ressaltei que a sua escrita tinha muitas aglutinações, omissões e trocas de letras, carecendo de aperfeiçoamento, e que ainda era uma escrita fonética e sem refinamento, o que já deveria ter sido superado, mas, pensando na trajetória escolar dele, e que estava sem intervenção pedagógica regular neste ano, estava progredindo sistematicamente. A professora mostrou-se um pouco mais tranquila ao ouvir os relatos:

Professora: É. Só fico chateada de não ter conseguido conhecer os meus alunos direito esse ano, senão teria planejado atividades mais lúdicas e práticas para todos, pois todos eles se beneficiam dessas atividades mais concretas em que eles possam usar a sua criatividade e habilidades manuais. Tu não imagina a alegria que eles têm quando fazem uma maquete, por exemplo, ou brinquedos com sucata. Eu estou em contato direto com as professoras do quarto ano para que elas saibam o perfil de aprendizagem dos alunos que terão no ano que vem e já vou repassar essas coisas que tu me falou pra elas, pra que no ano que vem, se as coisas voltarem ao normal, que a gente não sabe ainda, elas possam ensinar nesta linha então...

Terminamos a conversa de forma cordial e amistosa.

Lucas, pela mãe, após o acompanhamento

A mãe de Lucas mostrou-se bastante feliz com o desdobramento dos atendimentos ao filho. Disse que ele está mais autônomo e menos birrento. Suas falas, nessa devolutiva, vieram ao encontro das feitas na entrevista inicial, quando foi possível perceber um desconforto muito maior sobre o comportamento do menino - dito por ela como difícil - do que com a sua aprendizagem e alfabetização.

Comentei com a mãe que durante as sessões foi possível perceber que Lucas tinha muito mais uma resistência à leitura e escrita do que propriamente uma dificuldade de aprendizagem, além de uma preferência clara por atividades nas quais pudesse construir e transformar coisas do que por aquelas relativamente passivas. A mãe concordou prontamente e disse também perceber isso, mas o que ela mais gostou, no decorrer da pesquisa, foi que o filho ficou mais calmo em casa, mostrando-se mais colaborativo e menos resistente aos seus pedidos. Nas palavras da mãe:

Mãe de Lucas: Ele tá bem mais calmo comigo. Agora faz o que eu peço sem chorar e sem me retrucar. Eu queria que desse pra ti continuar atendendo ele... Mas deu pra ver também que ele tá tentando ler as coisas por conta própria, esses dias leu o rótulo de um remédio pra febre e a gente ficou abismado. Pra escrever ele ainda tá preguiçoso, mas acho que é assim, né?

Sugeri à mãe que mantivesse uma rotina de incentivo à leitura e escrita, como ler rótulos de alimentos, placas na rua, pedir para ele ajudar a fazer placas para colocar nas plantas do quintal e nos vasos que cultivava em casa, colocar rótulos nas latas de mantimento da dispensa (uma vez que a família tem por hábito guardá-los em um cômodo próprio para isso), entre outras sugestões. Além disso, elogiei a organização familiar e os cuidados que ela tem com o ambiente e com Lucas. Sugeri, também, que não fizesse por ele aquilo que era capaz de fazer sozinho, como o próprio café da manhã, por exemplo, e que ela não viesse a socorrê-lo cada vez que achasse que estava tendo dificuldade, uma vez que esse tipo de atitude impedia-o de tentar por si só e aprender com isso. Acrescentei que oferecer possibilidades de tentativa e erro para o filho deixaria-a mais livre para fazer coisas para ela mesma, ou seja, existe uma dupla vantagem nesse processo de autonomia de Lucas. A mãe comentou:

Mãe de Lucas: Eu sei que eu protejo ele demais, meu marido tá sempre dizendo isso, mas ele (Lucas) fica brabo quando eu não ajudo ele. Mas eu vou tentar disfarçar e deixar ele sozinho pra se virar então...

Terminamos a conversa de forma cordial e com agradecimentos de ambas as partes.

4.1.1 Considerações teórico-práticas a partir do caso Lucas

Foi possível observar, já no primeiro atendimento, que a narrativa de Lucas é linear e coerente, o que vem ao encontro de Vigotski (2009), que afirma que fala e pensamento são interligados e que a fala organiza o pensamento. As narrativas do menino, em todos os encontros, mostraram-se lineares, lógicas e coerentes, direcionadas para suas atividades e gostos pessoais. Ele expressa-se de forma segura, apresenta-se sempre convicto do que quer fazer, além de ter prazer em compartilhar os seus pensamentos e mostrar o que faz.

Durante as sessões, a preferência de Lucas sempre foi por me mostrar o que ele mesmo construía, desde plantas - plantadas por si mesmo - até modificações na própria bicicleta, passando pelas inúmeras vezes em que me mostrava os carrinhos e caminhõezinhos transformados por suas ideias e ações. Dessa maneira, foi possível observar as suas habilidades de imaginação e transformação, o que demonstra raciocínio apurado, criatividade, planejamento e capacidade de execução, não condizente com dificuldade de aprendizagem. Além disso, quando da reconstrução e transformação dos carrinhos e caminhões, lia espontaneamente o que estava escrito nos adesivos deles, além de fazer associações de siglas com os dizeres. Esses momentos me possibilitaram perceber que Lucas tem inúmeras funções psíquicas superiores bem desenvolvidas e que o habilitam à alfabetização (VIGOTSKI, 2000). Do conjunto dos 10 atendimentos a ele, na sua grande maioria, mostrava e narrava espontaneamente como fazia as transformações de carrinhos e caminhões com materiais diversos, normalmente sucatas, como caixas de leite e frascos de desodorante vazios, embalagens de produtos e outros, demonstrando a criatividade e preferência por confecções manuais que viessem ao encontro do seu desejo e das suas habilidades (LEONTIEV, 2014).

As brincadeiras demonstraram que Lucas tem função simbólica constituída. Trabalha com a imaginação de forma harmoniosa, colocando papéis em brinquedos inanimados, dando funções para esses brinquedos, de modo que monta uma história coerente e com objetivos a partir da sua própria imaginação (VIGOTSKI,

2001). Assim, podemos observar que um dos pré-requisitos para a alfabetização está bem constituído (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 2014).

Durante os encontros, também foram feitos desenhos. Suas preferências eram carrinhos e caminhões, sempre feitos com muitos detalhes. Desenhou, também, quando foi da sua vontade ou quando solicitei isso a ele, as cenas nas quais esses objetos inseriam-se. Sabe-se que os desenhos fazem parte do processo de alfabetização, pois são formas anteriores à escrita alfabética, que utilizam de uma simbologia de representação para o que não está posto concretamente (VIGOTSKI, 2000). Assim, novamente, pude perceber o desenvolvimento psíquico de Lucas e a sua condição para a alfabetização propriamente dita. Seus desenhos seguiam uma motivação afetiva e ele apresentou a capacidade de copiar segundo um modelo, inclusive com muitos detalhes. Também pude perceber que sabe a função da escrita e como usá-la para atingir uma finalidade que venha ao encontro do que deseja, usando, assim, a escrita como linguagem e com função social (VIGOTSKI, 2000; SOARES, 2003).

A partir das falas de Lucas e das brincadeiras, pude mapear o seu nível de desenvolvimento real e próximo (VIGOTSKI, 2003). Mostrou-se capaz de olhar para o seu ambiente, planejar o que queria fazer e buscar os elementos para realizar a sua ideia. Além disso, conseguiu ler e entender adequadamente tudo o que estava inserido nesse seu propósito. Assim, pude perceber que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está se dando de forma adequada e que a sua zona de desenvolvimento próxima e preferências podem ser pistas fundamentais para uma mudança metodológica no seu processo de alfabetização, minimizando a suposta dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita.

Partindo da conceituação vigotskiana sobre a zona de desenvolvimento próxima, a qual diz que as funções em processo de maturação podem ser objeto de intervenções significativas para o desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2003), e tendo em vista que durante a pesquisa ficaram evidentes as várias funções que Lucas já têm desenvolvidas e muitas outras que estão em processo de desenvolvimento, promover aprendizagens aproveitando essas características pode ser um marco no seu processo de alfabetização e consequente desenvolvimento. Lucas apresenta funções como memória, atenção, imaginação, linguagem, pensamento lógico, controle de comportamentos, criatividade, planejamento de

ações (VIGOTSKI, 2000) muito bem desenvolvidas, propiciando aprendizagens das mais diversas, incluindo a alfabetização plena.

Foi possível extrair das análises das sessões com Lucas que ele tem predileção por metodologias que privilegiem o movimento, a criatividade, a concentração e a narrativa, assim, possivelmente, sua aprendizagem se dará melhor se for construída nesse ínterim, e não por meio de metodologia relativamente passiva. Assim, trabalhar com o seu desenvolvimento iminente e também com as suas preferências pode acessar os seus afetos e acelerar ou otimizar a sua aprendizagem e consequente desenvolvimento (LEONTIEV, 2014).

O caso de Lucas nos remete a uma reflexão sobre as formas de ensinar, buscando nos interesses da criança e na sua zona de desenvolvimento real e próxima os instrumentos para tal prática. Alfabetizar usando o brincar como instrumento pode ser uma opção a ser considerada, uma vez que nesse período de alfabetização a criança está transitando entre a atividade base de brincar e a atividade base de estudar (VIGOTSKI, 2000), ou seja, existe um período de interfases nesse momento da vida da criança, no qual a fase de estudos estrutura-se a partir da fase do brincar. Dessa forma, podemos extrair da análise do caso de Lucas que possivelmente a união desses dois elementos, o brincar e o aprender formal, ou o aprender brincando, pode ser muito positivo.

Na relação familiar, foi possível perceber a subserviência da mãe em relação a Lucas. Ficou subentendido que para não criar atrito com o filho, a mãe faz demasiadamente tarefas por e para ele, as quais ele saberia fazer e teria condições para, como por exemplo o café da manhã, que o próprio menino disse que, quando a mãe não está, faz sozinho, mas, quando a mãe está, espera que ela lhe sirva. Esse evento exemplifica a dinâmica familiar e Lucas talvez repita esse comportamento de esperar que alguém faça aquilo que ele é plenamente capaz de fazer em outros ambientes. Outro episódio que ilustra essa faceta da relação é o fato de a mãe ler as atividades para o filho, quando ele sabe fazê-lo, e depois escrever as respostas para que ele apenas copie.

Sobre a escrita, temos uma defasagem em relação ao ano escolar em que Lucas se encontra, mas ele demonstrou estar em processo de desenvolvimento, que poderia ser mais estimulado caso a mãe recuasse e deixasse o filho fazer sozinho, mesmo que com erros (LEONTIEV, 1978). Por alguma razão, a mãe parece querer evitar qualquer possível situação de desafio e frustração. Por outro lado, a vemos

promovendo um ambiente organizado e seguro para o filho, sendo esse um aspecto muito positivo para o desenvolvimento de Lucas. Tais percepções nos remetem a reflexões sobre a interferência dessa relação na aprendizagem do menino, mas, de qualquer forma, ele está progredindo e, durante os atendimentos, ficou claro que já está em processo de rejeitar essas interferências da mãe, o que pode vir a colaborar para a sua aprendizagem. Sobre a dinâmica da relação mãe/Lucas e desse novo comportamento dele ao rejeitar a intervenção materna, foi possível depreender a importância da presença terapêutica, seja da professora, da profissional da psicopedagogia ou da psicologia, uma vez que essa presença tem o potencial de auxiliar a dupla mãe e filho a operar uma separação, no sentido de assumir concomitantemente as suas identidades individuais, o que promove a autonomia e desenvolvimento do infante e permite à genitora não estar sempre nesse papel de mãe permanentemente.

As afirmações de Lucas sobre seu gosto pela matemática e sobre não querer fazer ou aprender o que pensa não gostar podem indicar que talvez o menino esteja em uma crise de passagem de fase: da atividade principal da brincadeira de jogos de papéis para a fase da atividade principal de estudos: a crise dos 7 anos (VIGOTSKI, 2000). Apesar de ser identificada como crise dos 7 anos, não tem um tempo exato para começar e nem para terminar, podendo durar de alguns meses até 2 anos. A predileção de Lucas, nesse momento, é por brincadeiras de fazer coisas ou reconstruí-las conforme as suas ideias, usando essas confecções e transformações nas brincadeiras inventadas por ele mesmo, por meio da função simbólica e de outras funções psíquicas superiores. Ainda, Lucas está em processo adiantado de alfabetização e talvez tenhamos uma criança com desenvolvimento típico e saudável, que está em pleno processo de amadurecimento, necessitando apenas de mudanças metodológicas no ensino da escrita, fontes de interesse para essa aprendizagem e mudança na dinâmica familiar, pois ele recebe tudo muito pronto, de acordo com as suas vontades. Pensar em uma mediação lúdica talvez possa contribuir para que ele consiga se estabelecer na fase da atividade principal de estudos de forma mais prazerosa, pois assim uniríamos seu interesse no brincar com a necessidade da aprendizagem formal escolar da leitura e da escrita.

Também pude extrair do caso de Lucas a importância da situação social do desenvolvimento para a aprendizagem infantil (VIGOTSKI, 2010). Ele tem um ambiente muito organizado e os pais, dentro das suas possibilidades, compram

brinquedos e o incentivam a usar a imaginação e a construir e reconstruir seus brinquedos conforme a sua criatividade e vontade. Até mesmo o ajudam nessas transformações, o que é uma forma de validar e valorizar essas atividades do filho. Da mesma forma, a subserviência da mãe nas questões escolares e de manutenção da vida prática de Lucas acabam fazendo um papel limitador do seu desenvolvimento, pois dificultam o trabalho entre a sua zona de desenvolvimento real e próximo. Mas, apesar desses percalços, Lucas mostrou progressos consideráveis nos seus processos de aprendizagem da língua escrita e, quando da ausência da mãe, conseguia realizar as suas atividades práticas da vida cotidiana de forma adequada, o que nos indica que ele já as têm desenvolvidas (VIGOTSKI, 2003). Cabe ressaltar que em momento algum tencionamos criticar o papel da mãe no desenvolvimento do filho, apenas fizemos essas observações em função de que situações de subserviência ficaram evidentes durante os atendimentos ao aluno e nas narrativas da própria mãe.

Foi perceptível, nas interlocuções com Lucas, que ele sabe ler, entende a leitura e também a função social da escrita, além de saber usá-la quando é do seu interesse. Demonstrou saber soletrar, ler e entender as suas leituras, além de compreender a função da escrita e saber usá-la rudimentarmente. Dessa forma, a partir das sessões com o aluno, pude concluir que talvez uma mudança de metodologia e o uso de incentivos ajudariam na melhoria da sua expressão escrita. Trabalhar, portanto, de forma a propor brincadeiras e desafios, oferecendo possibilidades de construir ativamente sua aprendizagem pode ser uma forma salutar de trabalhar a educação formal com o aluno. Essas mediações intencionais são fundamentais para que a aprendizagem se dê (MARTINS; MOSER, 2012). Não basta o contato da criança com o objeto da aprendizagem, é necessária a devida mediação para que a internalização dele seja feita, em uma relação criança/objeto/mediação/internalização, para que assim o aprendente tenha acesso aos conhecimentos inerentes ao objeto da aprendizagem, e não apenas ao objeto em si, uma vez que esse não tem a capacidade inerente de transportar as suas características para o sujeito que aprende e nem o aprendente tem a capacidade inerente de se apropriar e internalizar todos os conhecimentos que envolvem o objeto, sendo fundamental a presença da mediação para que a relação sujeito/objeto se dê e assim a aprendizagem ocorra (LEONTIEV, 2014).

Ao longo dos atendimentos, foi possível observar que a leitura de Lucas teve progresso, o que corrobora a hipótese de que a falta de exercício dessa aprendizagem era um dos impedimentos da sua plena demonstração. Imagino que com a escrita o processo se dará da mesma forma, ou seja, assim que o aluno tiver praticado um pouco mais, essa habilidade se mostrará melhor.

O caso Lucas me leva a questionar a sua dificuldade de aprendizagem. Será que um caso como o dele realmente se enquadraria nessa categoria? O critério usado para colocá-lo como com dificuldade de aprendizagem foi o teste de nível de alfabetização feito pela professora, que resultou em um nível silábico, quando, segundo a docente, o esperado seria no mínimo nível silábico-alfabético. Mas, com uma sondagem mais ampla, que incluísse conversar e brincar com Lucas, talvez a professora tivesse outra ideia do seu aluno e conseguisse construir estratégias de ensino que impulsionassem a sua aprendizagem e não o categorizassem como com dificuldade de aprendizagem. É fundamental pensarmos que este ano foi atípico e a docente não teve tempo presencial com seus alunos para construir vínculo e conhecê-los realmente, mas, também, podemos refletir se isso não é uma prática rotineira nas escolas: o fato de conhecer os alunos superficialmente e trabalhar por categorias que apenas formam subgrupos nas turmas e que não beneficiam o desenvolvimento de cada estudante em particular. Nessa mesma reflexão sobre o conhecimento dos docentes em relação aos seus alunos, será que existem condições adequadas para isso? Esta dissertação não pretende discutir políticas educacionais, mas será que turmas com mais de 20 crianças e uma professora, que tem um currículo para seguir e que precisa prestar conta dos conteúdos ensinados, tem condições de fazer educação personalizada para cada aluno?

Dessa reflexão sobre o conhecimento da professora sobre os seus alunos, e neste caso específico, sobre Lucas, voltei aos índices de alfabetização da última avaliação em larga escala feita no nosso país (BRASIL, 2016), na qual percebemos estatisticamente a deficiência do ensino da leitura e da escrita no Brasil como um todo, por região e por estados. Aqui no Rio Grande do Sul, onde desenvolvemos este estudo, 48,95% dos alunos de terceiros anos de escolas públicas ficaram abaixo do esperado em leitura no ano de 2016 e 28,96% ficaram abaixo do esperado para o indicador escrita no mesmo ano (BRASIL, 2016). Esses dados, juntamente com o estudo de caso de Lucas, incitam-me a fazer relações entre o ensino escolar e seus resultados, ou seja, se o ensino estivesse sendo efetivo,

teríamos dados oficiais mais favoráveis e casos como o de Lucas não estariam enquadrados sob o guarda-chuva das dificuldades de aprendizagem, pois haveria um conhecimento maior sobre o aluno, seu desenvolvimento e forma de aprender, o que, provavelmente, já teria transformado sua aprendizagem. Ainda, pensando nesses dados e no caso de Lucas, podemos abrir um leque de discussões também a respeito da formação de professores. Será que se privilegia a formação dos professores em um nível que eles entendam os processos de aprendizagem e não só a didática de ministrar conteúdos? Por último, como já citei anteriormente, será que as condições de trabalho dos docentes, determinadas por políticas educacionais, são as ideais para ensinar crianças em pleno desenvolvimento? São questões que me atravessaram durante toda a pesquisa e que me atravessam e inquietam neste momento também.

4.2 CASO PEDRO

Pedro pela professora

A respeito de Pedro, de sua aprendizagem, de seu comportamento, de sua sociabilidade e de seus sentimentos apresentados na escola, a professora relatou, entre outras percepções, que, durante o pouco tempo que teve de convivência com a turma, percebeu o aluno muito tímido e retraído:

Professora: Pedro é bastante tímido e retraído, nos primeiros dias eu mal ouvia ele responder a chamada, depois de alguns dias, quando fiz os testes de nível, coloquei ele na minha frente e então consegui ouvir a voz dele, mas só respondeu o que eu perguntei e demorou pra elaborar as respostas.

De acordo com ela, mesmo em situações de lanche, no refeitório, ou na educação física, Pedro comportava-se de forma contida e silenciosa. Na aula de educação física, a docente conta que ele participava das aulas, mas que seguia estritamente as orientações da professora, sem espontaneidade, e que, no recreio, brincava com um pouco mais de entusiasmo, mas, quando percebia alguma figura de autoridade, retraía-se e voltava ao comportamento contido. Durante toda conversa, ressaltou o pouco tempo que teve de convivência com a turma, pontuando que essas observações são preliminares.

Quanto ao nível de alfabetização de Pedro, a fim de caracterizá-lo como com dificuldades no processo de alfabetização, a professora explicou que fez dois testes

de nível de alfabetização nesse período em que esteve presencialmente com a turma e que, nas duas vezes, ele apresentou nível silábico:

Professora: Ele tá silábico. Nesta fase a gente espera pelo menos um SA (silábico-alfabético), embora o ideal é o nível alfabético, que daí a gente pode focar na lapidação do processo e não na alfabetização em si. Mas ele é de uma família bem conhecida aqui no bairro da escola, a mãe e o tio dele estudaram aqui (na mesma escola que Pedro estuda). A mãe era bastante arredia e tinha bastante dificuldade de aprendizagem e o tio, além de dificuldades de aprendizagem também tinha muitos problemas de comportamento, mas problemas graves... A minha ideia no início do ano era fazer um planejamento diferenciado para o Pedro em função de já ter uma noção das dificuldades pelo que a professora do ano passado me falou. Então eu ia fazer os testes de nível, fazer uma observação das atividades em aula para depois fazer os ajustes pra tentar deixar ele plenamente alfabetizado até o final do ano, mas a pandemia acabou com os meus planos.

Sobre o ensino remoto, a professora comentou que Pedro estava contido na grande massa dos seus alunos que só fazia as atividades que iam impressas para casa. As colocadas no grupo da turma de *WhatsApp* não eram realizadas por ele, mesmo que a mãe fosse chamada individualmente para conversar ou fossem feitos vídeos exclusivos para o aluno. Pedro também não participou de nenhuma aula virtual, o que preocupava a professora. Além disso, as atividades impressas eram retiradas na escola em datas atrasadas, assim como o retorno delas também não ocorria nas datas pré-determinadas, prejudicando o progresso do estudante. Ainda sobre as atividades impressas, a docente comentou que elas retornavam sujas e borradas, muitas vezes dificultando a correção. De qualquer forma, o que a professora conseguia corrigir estava sempre muito sucinto, mas ao mesmo tempo muito correto, o que a fazia questionar se era realmente Pedro que realizava.

A educadora disse entender a situação socioeconômica da família do estudante e a falta de internet de linha, mas, muitas vezes, via que a mãe estava online, chamava-a para conversar, porém ela não respondia, o que deixava a professora pensando se existia um interesse real na aprendizagem de Pedro por parte da sua genitora.

Posteriormente a essa conversa com a professora, combinei a entrevista com a mãe do menino através de uma mensagem de *WhatsApp*, agendando um horário para uma videochamada. A conversa com a mãe será apresentada na sequência.

Pedro pela mãe

Pedro nasceu quando sua mãe tinha 15 anos. Ela já morava com o pai dele - que tinha 38 anos na época - desde os 13 anos. Assim que deu à luz a Pedro, separou-se do pai dele, que, segundo ela, sofria e ainda sofre de alcoolismo, o que impossibilitou a convivência. A fim de se libertar do ex-marido, a mãe mudou-se para outra cidade, onde pretendia trabalhar e reconstruir a vida. Foi então que conheceu um rapaz, com o qual foi morar e teve seu segundo filho. O enlace não deu certo e ela retornou à sua cidade natal com os dois meninos, onde reside até hoje.

Sobre Pedro, a mãe relata que ele sempre foi lento e “nervoso”, igual a ela:

Mãe de Pedro: Sempre tive dificuldade para aprender. Ia no reforço da escola e não aprendia, era “burra” e nervosa e perdia a paciência e começava a gritar. Não quero que o meu filho passe pelo que eu passei. Quando o Pedro era pequeno eu vivia nervosa e gritava muito com ele, acho que deixei ele com mais medo ainda. Mas agora eu tô mais calma e tento ajudar ele, mas eu sei que tenho culpa por ele ser medroso.

Pedro nasceu de parto normal, não foi amamentado no peito e logo a mãe “fugiu” do seu pai biológico. Nas suas palavras, ela vivia “nervosa” em função dessa situação e não tinha lembranças do período inicial da vida de Pedro e nem dos seus marcos de desenvolvimento, como a idade em que começou a falar ou andar, mas ressaltava a diferença entre ele e seu filho mais novo, que ela chama de “Nenê”, dizendo que: “[...] não lembro quando o Pedro começou a falar e caminhar, mas o Nenê (filho mais novo) sempre foi muito mais rápido e esperto [...]”. Ela enfatizou que sempre gritou muito com Pedro, mas que agora estava mais calma e tentando ser mais compreensiva com o filho, apesar de ainda se descontrolar às vezes, o que a fazia se sentir culpada pela insegurança do filho. Disse, também, que só matriculou Pedro na escola quando ele tinha idade de primeiro ano, porque tinha medo de que fizessem algum mal para o filho e ele não contasse para ela, em função de ser muito calado e inseguro:

Mãe de Pedro: Depois que eu fiquei mais calma, comecei a tentar gritar menos com o Pedro, mas daí fiquei com medo de deixar ele com outras pessoas ou na creche, porque ele é muito quieto, se alguém fizer alguma maldade com ele eu não vou saber porque ele não vai contar, então ele foi pra escola no primeiro ano, eu tinha medo de deixar ele na creche, queria ele comigo. Agora eu trabalho em casa, e os meninos ficam comigo quando não estão na escola, porque agora o Nenê também tá na escola, e o Nenê é muito esperto.

Sobre o brincar do filho, ela contou que, antes da pandemia, ele e o irmão brincavam com alguns colegas da escola que moram perto da casa deles, mas que agora, em casa, brincavam de escola e olhavam vídeos no DVD, como “Yu gi oh”.

Ela acrescentou que Pedro era muito parado, era tímido e falava pouco. Disse que estavam ficando em casa o máximo possível e só iam ao culto de vez em quando, mas com máscaras, e que os meninos não estavam indo nem na avó, porque ela trabalhava em um asilo e então ela tinha medo de eles pegarem Coronavírus. A mãe relatou que trabalha com vendas de vários itens, mas que agora não poderia sair para vender e ainda não recebeu o auxílio emergencial do governo devido à pandemia. Então, estavam vivendo das vendas que as pessoas buscavam na casa dela. Finalizou dizendo que “[...] não tá fácil, mas Deus é maior”.

A mãe de Pedro acreditava que ele tinha preguiça de ler, achando que não se tratava de dificuldade. Atribuiu isso ao fato de ele ser “[...] tímido, nervoso e medroso”. Falou que ele ainda urina na cama à noite e que o levou no médico por causa disso, mas não gostou do remédio prescrito, uma vez que leu na bula que o medicamento era pra adulto, e, assim, interrompeu o tratamento. Relatou que o filho gostava da escola - apesar de não falar muito do que acontecia lá - que se arrumava, passava perfume e se olhava no espelho antes de sair de casa para estudar. Mencionou que ele falava não saber ler e que, durante a pandemia, estava tentando fazer as atividades que a professora mandava, mas não conseguia.

Encerramos a entrevista cordialmente e combinamos os encontros virtuais com Pedro.

Pedro por ele mesmo: um olhar a partir das sessões psicopedagógicas

O primeiro encontro com Pedro não se deu conforme o que eu, a pesquisadora, imaginava. Para esse encontro, o objetivo era conhecer Pedro - sua rotina, gostos, brincadeiras preferidas e habilidades mais evidentes. Porém, apesar da ótima recepção por parte dele, sua mãe e seu irmão estavam presentes. Então, foi necessário modificar o planejamento, conforme a situação que se apresentou, mas, ainda assim, foi possível conhecer um pouco sobre o menino.

Pedro me esperava de banho tomado, junto com a sua mãe e irmão, no pátio da casa, sentados em um banco. No decorrer do encontro, foi possível perceber que a sua mãe tinha uma tendência a falar pelo filho. Então, foi necessário retirá-lo da presença dela para que tivesse mais autonomia durante o atendimento. Quando solicitado a contar o que fazia cotidianamente, relatou, após um pouco de hesitação, que ajudava a mãe e brincava com o irmão. Quando inquirido a dizer como ajudava a mãe, contou que lavava e secava a louça, porque ela tinha dor de cabeça. Pedi,

então, que me mostrasse onde guardava a louça depois de secar e, prontamente, ele foi até a cozinha com o celular e mostrou-me a louça guardada. Aproveitei para conversar sobre as brincadeiras durante a pandemia, ao que Pedro, após pensar um pouco, respondeu que brincava com massinha de modelar:

Pedro: [...] brincamos de massinha de modelar. [...] Esse é um telefone daqueles antigos, olha só, tem até lugar pra colocar moeda! Esse é um caminhão! [...] É que a gente botou um “T” pra parecer que é cano de descarga na parte de trás! Olha! Ficou igual!

A seguir, contou que também estavam brincando de fazer brinquedos de sucata, em função de uma atividade escolar solicitada pela professora. Pedi para ver esses brinquedos e Pedro foi pegá-los para me mostrar, já retornando para o banco no qual ainda estavam a mãe e o irmão sentados. Fizeram, ele e o irmão, um carrinho de sucata:

Pedro: Esse é um carrinho. Eu fiz com lata de refri e tampinhas de garrafa pet. [...] eu e o mano furamos a lata com um prego e passamos um cordão até atravessar pro outro lado. Daí a gente furou as tampinhas e colocou o mesmo cordão e depois a gente deu um nó pra não soltar!

Aproveitando que essa confecção de brinquedos de sucata era uma atividade escolar, puxei o assunto sobre como estavam sendo realizadas as tarefas que a professora solicitava, ao que Pedro relatou, falando bem baixinho e com hesitação, que recebeu um livro pra ler também, mas que era sobre índios, e ele não entendeu direito, porque não conseguia ler, fato que a mãe reiterou. Apresentei, então, um desafio para ele. Apresentei uma frase escrita com letra bastão e pedi que ele lesse: “O Pedro é bonito”. A palavra “bonito” foi lida silabicamente por ele, mas entendeu o que leu, pois, logo em seguida à leitura, agradeceu. Parabenizei-o pela leitura, voltamos ao assunto dos brinquedos de sucata e, posteriormente, combinamos, para o próximo encontro, que ele me mostraria mais um brinquedo que está pensando em fazer.

No segundo encontro, Pedro esperava-me novamente no pátio da casa e já com um novo brinquedo de sucata à mão para me mostrar. Novamente, o irmão estava junto e a mãe estava também no pátio, mas não ao lado dos meninos. Pedro me perguntou timidamente se eu queria ver os brinquedos de sucata que ele e o irmão fizeram desde o último encontro. Consenti imediatamente e ele buscou mais dois brinquedos:

Pedro: Estão aqui. Eu vou te mostrar os brinquedos que a gente fez desde a última vez que eu te mostrei. A professora tinha pedido pra gente fazer uns 20 brinquedos, mas eu acho que não vou conseguir fazer tantos. Aquele dia eu tinha feito dois, eu e o mano, agora a gente fez mais três. [...] Acho que fizemos 5 brinquedos ao todo, né?

Os brinquedos eram um caminhãozinho, um telefone e um bilboquê. Todos muito elaborados, com detalhes e bem feitos. Pedro narrou detalhadamente como foi a confecção dos brinquedos de forma bastante animada, apesar de hesitar sempre que iniciava uma nova fala. O irmão permaneceu perto dele o tempo todo, mas era muito discreto, não interrompia as falas e nem se colocava de forma ostensiva durante o atendimento. A mãe permaneceu a uma distância em que acompanhava tudo o que estávamos fazendo.

Brincamos, durante um tempo, de telefonar, com o seu telefone de sucata. Eu iniciava um assunto e ele tinha que continuar e então, depois, eu tinha que continuar a partir da sua última fala. Pedro solicitou se o irmão podia brincar junto, ao que assenti. O irmão já estava parado ao lado dele e brincou junto, mas sem sobrepujar o irmão, sendo ambos muito gentis entre si e comigo. Encerramos o encontro combinando o próximo atendimento, no qual ficamos de brincar mais um pouco.

O terceiro atendimento deu-se na casa da avó de Pedro e foi a mãe que atendeu a minha ligação. O dia estava muito frio e chuvoso. Após uma conversa inicial com a mãe, quando ela me apresentou para a sua mãe, avó de Pedro, pedi para que passasse o telefone para o menino a fim de iniciarmos o atendimento. Ele me atendeu bastante disposto e animado, contou que almoçou com a avó e que a comida estava muito boa. Conversamos um pouco sobre coisas relativas à vida em família e, na sequência, perguntei o que mais andava fazendo. Ele hesitou e me convidou para ver o quarto do seu tio.

No quarto do tio, não tinha mais ninguém e Pedro se soltou um pouco mais na conversa. Contou que a mãe buscou atividades na escola, mas que ele as achou bem difíceis e ainda nem as tinha começado. Acrescentou dizendo que ia fazê-las quando a mãe quisesse. Disse, também, não lembrar direito sobre o que eram as atividades. Pedi, então, que me mostrasse no próximo atendimento e ele concordou.

Mostrou-me, então, um instrumento musical que tinha no quarto do tio, que acreditava ser um órgão: “É tipo um piano, mas tem outro nome. Às vezes eu e o mano brincamos com ele. O tio deixa. Tu quer me ver tocar?”. Disse que sim, ele sentou em uma banquetta e começou a sentir o instrumento. Após um tempinho,

disse-me que sabia tocar de cor "Parabéns a você" e me perguntou se poderia ser essa música. Consenti e ele começou a tocar lentamente. Demorou um pouquinho para começar, mas tocou a música toda de forma correta. Quando terminou, olhou-me e eu o elogiei muito. Pedro ficou claramente feliz com o resultado da sua empreitada com a música.

Conversamos um pouco mais sobre música e então propus um desafio de leitura para ele: "A música do Pedro é ótima". Ele leu silabicamente a palavra "música" e a palavra "ótima", mas novamente entendeu o que leu, pois agradeceu imediatamente após a leitura e disse que melhoraria mais porque até o momento só sabia tocar "Parabéns a você". Nos despedimos deixando marcado mais um atendimento.

O quarto encontro iniciou-se com Pedro atendendo o telefone ao lado do irmão no pátio da sua casa e contando-me animadamente, apesar de demorar para começar a falar, que estavam brincando de escola. A brincadeira era fazer a atividade escolar que o irmão tinha recebido, a qual ele me perguntou se eu queria ver. Assenti e ele saiu correndo para buscá-la dentro de casa. Voltou com as folhas na mão e mostrou-me: "É esta aqui. Eu ajudei o mano a fazer. Essa atividade aqui eu li com ele!".

Mostrou uma atividade específica de ligar figuras com a mesma letra inicial e disse que a explicou para o irmão, mas ele que a fez. Disse, ainda, que ajudou a pintar os desenhos da atividade do irmão. Perguntei, então, sobre a atividade que ele, Pedro, teria que fazer. Pensou um pouco e fiquei esperando que começasse a falar. Disse que a dele era bem mais difícil e que ainda não havia terminado, também não lembrava direito onde a tinha colocado. Insisti que gostaria de ver as atividades e ele saiu em busca das folhas. Não as encontrou e retornou dizendo que para o nosso próximo encontro as mostraria para mim. Aceitei a proposta e passamos a brincar de letra inicial e final de palavras. Ele me perguntou se o irmão poderia participar junto e começamos os três a brincar. Fizemos em forma de desafios - melhor de 5 - com os dois formando uma equipe e eu, outra. Foi possível perceber que Pedro tinha consciência fonológica e conseguia associar rapidamente fonemas e grafemas. Além disso, o jogo objetivou empoderá-lo através de uma atividade simples e que ele daria conta, uma vez que já tinha feito duas leituras e então era sabido que tinha o domínio dos códigos gráficos representativos dos fonemas.

No quinto atendimento, como tínhamos combinado, ele recordou que me mostraria as suas atividades escolares, mas novamente não lembrava onde elas estavam. Como estava no pátio da casa, saiu em busca delas dentro de casa. Levou o celular junto para procurar, então foi possível observar a organização interna da casa. Arredou os livros de cima de uma mesa, tirou umas roupas de cima da cama, olhou em uma mesinha lateral feita de pallet... Acabou achando as folhas muito amassadas em cima de um balcão na cozinha e tentou desamassá-las:

Pedro: Tá meio amassada. Acho que ficou ali depois que eu tentei fazer. A mãe tava me ajudando, mas ela perdeu a paciência e também tinha as coisas pra fazer, e ela teve dor de cabeça e teve que deitar, daí eu só fiz essa aqui e essa aqui.

Pedro falou baixinho e de forma hesitante, mas em seguida começou a me mostrar as atividades. Uma delas era de colocar o antônimo de algumas palavras. No exercício, havia uma imagem e uma pequena frase: “mesa baixa, mesa alta”, por exemplo. Ele realizou todas as 4 proposições dessa natureza corretamente, mas com a ajuda da mãe, como ele mesmo me relatou. Contou-me que a mãe explicou como fazia e, depois que ele entendeu, fez sozinho. Falou, também, que foi difícil escrever as palavras, que demorou um pouco e a mãe ficou nervosa. Conversamos mais uns instantes e pedi para ele me mostrar a segunda atividade: “É de colocar a letra certa nas palavras”.

A atividade em questão era de completar as palavras propostas pela professora com uma letra ou outra, “P/B - ___astel; C/G – a___ora...” e assim sucessivamente. Ao todo, eram 12 exercícios desse tipo. Dos 12, 3 estavam incorretos, mas eu não indiquei, uma vez que é importante que a sua professora saiba o andamento da aprendizagem do menino. Pedro disse que esse exercício não foi tão difícil, mas que as outras atividades ainda não havia começado a fazer. Propus, então, que lesse para mim as palavras dessa última atividade, o que ele começou imediatamente, mas falando baixinho:

Pedro: PAS___TE___L; A___GO___RA; FU___MA___ÇA;
PI___N___TU___RA; A___PI___TO; GA___RA___GE_MMMM;
A_VENNNN___TALLLL; DI___TA___DO; CA___BE___ÇA;
MI___NHO___CA; FE___RRRR___MENNNN___TO;
CA_NU___DI_____ (não consegue terminar o “NHO”).

A leitura acima foi feita de forma silábica, mas Pedro conseguiu ler todas as palavras, com exceção da sílaba “nho”, de “canudinho”. Parabenizei-o e pedi que

propusesse uma brincadeira. Propôs que brincássemos novamente de contar histórias com o telefone que ele fez de sucata. Aceitei e pedi que, dessa vez, ele começasse a brincadeira e determinasse o tema e o início da história. Aceitou alegremente e perguntou se o irmão poderia brincar junto. Assim, brincamos os três de contar história a partir da deixa do contador anterior. Os dois usavam o telefone quando era a sua vez de falar e eu fazia de conta que tinha um telefone usando a mão. Nessa brincadeira, Pedro se soltou e fez narrativas inventivas bem interessantes e coerentes. Despedimo-nos e combinamos que nos encontraríamos novamente.

O sexto atendimento iniciou de forma um pouco diferente, com Pedro me esperando dentro de casa. Cumprimentou-me animadamente e perguntei o que ele andou fazendo na minha ausência. Respondeu que tentou fazer as atividades escolares e perguntou se eu queria ver. Respondi que sim e ele foi buscá-las. Achou as folhas um pouco mais rapidamente do que da última vez, tentou desamassá-las para que eu visse as atividades.

Focou em uma atividade de título “Observe a sequência de quadrinhos abaixo. Leia e separe as palavras, reescrevendo-as certo nas linhas abaixo.” Eram três figuras, nas quais uma representava um menino andando de bicicleta, na outra ele passava por uma pedra com a bicicleta e na outra ele estava ao lado da bicicleta chorando. Abaixo das figuras estava escrito “PAULINHOGANHOU UMABICICLETANOVADE ANI VERSÁRIO ELEERA UMME NINO DESO BEDIENTE E COR RIAMUITO”

Pedro me olhou e eu perguntei o que ele queria fazer, ao que me respondeu que queria tentar fazer a atividade. Sugeri, então, que lesse o enunciado, para saber o que estava sendo solicitado. Ele conseguiu ler de forma pausada e silabicamente, assim, pedi que me explicasse o que leu e ele o fez de forma hesitante: “Acho que é pra olhar os desenhos, né? [...] Acho que é pra olhar as coisas que a professora escreveu e colocar certinho as palavras”. Parabenizei-o pela leitura, pelo entendimento dela e disse que era só fazer a atividade, uma vez que ele já sabia o que tinha que ser feito.

Ele leu novamente o trecho que precisava separar adequadamente as palavras e, na leitura, fez todas as pausas corretamente, entendendo os vocábulos e a situação apresentada no pequeno texto. Começou a escrever olhando para a frase e falando lentamente cada palavra:

Pedro: PAULINHO GANHOU UMA BICICLETA NOVA DE ANI (faz uma pausa e repete a palavra ANIVERSÁRIO de forma quase inaudível, apenas percebo os seus lábios se mexendo vagarosamente) ANIVERSÁRIO ELE ERA UM MENINO DESOBEDIENTE E CORIA MUITO.

Escreve “coria” no lugar de “corria”, mas, tirando esse detalhe, o restante fez corretamente. Durante a tarefa, murmurava cada palavra de forma quase inaudível e escrevia bem lentamente, mas dava conta sem precisar de ajuda. Ao terminar, olhou-me e perguntou se estava bom como ele fez, então lhe dei os parabéns e elogiei a forma como realizou as atividades. Agradeceu-me e perguntou se eu ajudaria com a última atividade que ainda faltava fazer, quando aproveitei para lembrá-lo de que não auxiliei em nada e que, na verdade, ele fez sozinho, eu só participei ficando com ele durante a realização. Terminamos esse atendimento com a combinação de que no próximo olharia a tal última atividade escolar que ele teria para fazer e despedimo-nos alegremente.

Atendeu-me dentro de casa novamente no sétimo encontro. Já se colocou de forma animada e estava com as folhas das atividades escolares em mãos. Perguntei sobre o que teria que fazer naquela atividade e ele respondeu que “essa é de escrever uma história” e disse orgulhoso que já leu o enunciado antes do nosso encontro para poder me contar quando eu telefonasse. Ofereceu-se para ler pra mim: “TER_MI_NE A HIS-TÓ-RIA ES_CRE_VEN_DO SO_BRRRE OS DOIS QUA_DRRRI__NHOSSS QUE SO_BRA_RAMMM”. Leu pausadamente, mas mais fluentemente do que no atendimento anterior.

Parabenizei-o pela leitura e pedi que me explicasse com as próprias palavras novamente, para que entendêssemos juntos o que era para fazer. Hesitou um pouco, mas logo respondeu: “É pra escrever uma história com os desenhos do guri na bicicleta. Mas só os dois quadradinhos, porque o primeiro já tava dizendo que o menino corria muito”. A partir da leitura e do entendimento demonstrado por Pedro, partimos para uma conversa de reflexão sobre a história apresentada nos quadrinhos. Ele foi produzindo o texto de forma linear e bastante criativa, pensando e me dizendo como pretendia escrevê-lo, mas um pouco inseguro em relação à escrita: “Vou tentar escrever. Se eu errar tu me ajuda?”

Assim, Pedro escreveu, de forma sucinta, uma continuação para a história. A escrita foi feita bem devagar, palavra por palavra, para associar os fonemas e grafemas, mas conseguiu concluí-la. Escreveu: UM SERTO DIA ELE BATEU EM

UMA PEDRA. CAIU E SE NACHUCOU E CHOROU. Me olhou longamente e eu o elogiei pela escrita:

Pesquisadora: Como tu tá escrevendo bem! Porque tu não me contou que já tava nesse nível muito chique de escrita? Queria me fazer uma surpresa ou tava me trolando? Tô de olho em ti, gurizinho!

Pedro: Eu não tava te trolando. É que eu escrevo muito devagar.

Pesquisadora: Mas isso não é problema! Isso é só treinar. O importante é que tu sabe escrever! Tô mais orgulhosa do que já estava!!!

Pedro sorriu e agradeceu.

Pesquisadora: Então, agora, vamos ler o que tu escreveu, né? É pra isso que a gente escreve, pra ler!

Pedro: UM CERTO DIA ELE BATEU EM UMA PEDRA. CAIU E SE MACHUCOU E CHOROU

Pedro não percebeu que escreveu machucou com “N” e não corrigi a troca, assim como também não o fiz com a escrita da palavra “certo”, que ele escreveu com “S”. Essa opção por não corrigir foi para que a professora tivesse a oportunidade de perceber esses pequenos desvios e pudesse planejar atividades pedagógicas interventivas dirigidas, uma vez que a troca do “n” pelo “m” pode ter sido aleatória ou não, mas escrever “certo” com “s” revela claramente uma escrita fonética e precisa de ajustes no ensino pedagógico para que melhore.

Aproveitando a empolgação de Pedro com a façanha de ler e escrever, conversamos mais um pouco sobre como é legal conseguir entender as palavras escritas e escrever palavras para que os outros possam ler. A conversa foi bem animada e ele participou ativamente. Falamos dos rótulos de produtos, placas de rua, receitas de bolo, etc. Encerramos combinando que, para o próximo encontro, ele me esperaria com os seus brinquedos preferidos separados para nós brincarmos.

No oitavo encontro, Pedro, novamente, cumpriu com o combinado e estava me esperando com os seus brinquedos preferidos separados. Estava dentro de casa e aparentemente sozinho. Fez um suspense animado antes de me mostrar o brinquedo, que era o bilboquê. Ele não lembrava o nome do brinquedo, então tivemos um momento para lembrarmos esse nome e depois partimos para a combinação da brincadeira.

Pedi para ver o que mais ele tinha separado, ele me disse que só dois bilboquês e perguntou se a brincadeira poderia ser uma competição de bilboquê entre ele e o irmão, uma vez que eu não tinha um bilboquê e não estava na casa dele para que ele me desse um. Consentii e imediatamente o irmão apareceu e me

deu “Oi”. Pedro o informou: “Vamos fazer uma competição de melhor de 5. A Fabi gosta de ver a gente brincar”.

Começaram a brincar de bilboquê na versão melhor de 5. Não entendi bem as regras, mas os dois pareceram realmente se entender muito bem e não tiveram divergências durante a brincadeira. Pedro venceu o tal desafio, mas não ficou se vangloriando para o irmão, que o estimulou e o elogiou.

Perguntei sobre o que mais eles brincavam e os dois contaram que brincavam com os brinquedos feitos de sucata, de escola e assistiam a um DVD do “Yu-gi-oh”. Conversamos um pouco sobre o “Yu-gi-oh” e eu propus uma brincadeira, ao que imediatamente Pedro perguntou se o irmão poderia brincar junto. Disse que sim e segui explicando-a:

Pesquisadora: A brincadeira é assim: eu digo uma palavra e vocês têm que dizer uma que faça rima. Mas tem que ser rápido! Eu vou marcar no meu cronômetro um tempo, se vocês não falarem nesse tempo o ponto é meu. Eu falo 5 palavras e vocês dizem uma palavra que rima com cada uma. Depois vocês fazem o desafio pra mim. Pode ser? Mas eu quero deixar bem claro que eu sou boa nesse jogo! Ninguém me passa!

Os dois aceitaram o desafio animadamente e começamos a brincadeira. Assim, brincamos de rimar palavras por um bom tempo, o que me proporcionou perceber que Pedro tinha domínio sobre esse aspecto da formação de palavras, tinha pensamento rápido e conseguia brincar e se posicionar em grupo. Terminamos o encontro combinando sobre um vídeo e um tutorial para fazermos no nosso próximo encontro.

O nono encontro já iniciou com muita empolgação, pois o combinado sobre fazer um tutorial deixou Pedro bastante animado e cheio de ideias. Logo que iniciamos a conversa para combinar como seria esse vídeo e tutorial, ele me solicitou se o irmão poderia participar também. Consenti, mas pedi que o irmão participasse da parte técnica, como se fosse o nosso parceiro de filmagem. Os dois ficaram bem felizes e começamos os trâmites para a realização das nossas ideias.

Questionei sobre o assunto da nossa empreitada e Pedro disse que:

Pedro: É do Nescau. [...] É assim. Eu faço um Nescau muito bom. A minha mãe e o mano adoram. Daí vou fazer um tutorial de como fazer um Nescau bem gostosinho!

Combinamos que faríamos um ensaio antes do vídeo oficial:

Pedro: Hoje eu vou te ensinar a fazer um Nescauzinho muito gostoso! É assim, primeiro tu coloca o leite até aqui (mostra um determinado nível no copo, tipo dois terços). Depois tu coloca duas colheres de Nescau (mostra a colher de Nescau). Daí tu mexe bem com a mesma colher (mexe bem). E daí tá pronto um Nescau bem gostoso. Agora é só beber!

Levantou o copo de Nescau e tomou um gole. Na sequência, deu o copo para o irmão, que bebeu o resto. Olhou-me de forma a saber a minha reação. Elogiei muito e disse que estávamos prontos para o vídeo oficial e que todo mundo poderia aprender a fazer um “Nescauzinho joia”! Falamos sobre como gravar e Pedro disse que sabia usar a câmera do celular para fazer vídeos. Combinamos, então, que eu iria desligar para que o irmão filmasse enquanto ele fazia o vídeo e, assim que terminassem, iriam me enviar o vídeo e eu ligaria novamente para Pedro.

Assim, uns 10 minutos após essa combinação, recebi o vídeo de Pedro. Após assistir, liguei de volta: “Oi de novo! O vídeo ficou ótimo! Adorei! Mostra pra tua mãe depois!”. Pedro imediatamente falou do papel do irmão no vídeo: “O mano segurou o celular pra eu fazer!”, ao que elogiei o papel dos dois no vídeo e reafirmei que era muito boa essa parceria entre eles. Ficamos conversando os três sobre o vídeo e depois passamos a falar sobre as habilidades de cada um de fazer imitações com voz e mímicas e terminamos combinando de escrever o tutorial do vídeo no próximo e último atendimento.

O décimo e último encontro iniciou de forma amistosa e animada, com Pedro e o irmão a postos me esperando e já perguntando se realmente essa seria nossa última conversa. Expliquei que era necessário dar esse tempo para que eu pudesse fazer o trabalho e as outras demandas que fazem parte da minha condição de adulta. Falei que também ficaria com muita saudade deles, que amei os nossos encontros e levaria os dois no meu coração.

Passamos, então, a falar de como escrever o tutorial para que as pessoas saibam bem direitinho como fazer o Nescau, porque daí a pessoa poderia ter a possibilidade de entender pelo vídeo ou lendo o tutorial, o que aumentaria a chance de ela aprender a fazer o Nescau da forma como Pedro ensinou. Entendeu a importância de produzir a escrita e começamos a pensar e elaborar esse tutorial, mas ele disse que: “Não sei se eu consigo”, ao que reafirmei a importância de tentar e ir fazendo devagarinho, pois ele tinha capacidade e já tinha escrito em outras situações e muito bem. Concordou e foi buscar seus materiais escolares.

Novamente, demorou para encontrá-los. Procurou embaixo de uns livros, em uma mesinha, em uma cômoda, mas acabou achando em uma sacola colocada no chão. Porém, o estojo não estava na sacola, encontrou-o na cozinha e me mostrou. Voltou para a sala e sentou no sofá para começar a escrever. Sugeri que fizéssemos em uma mesa, pois poderia ser mais confortável para escrever: “Só tem mesa na cozinha e a mãe tá lá. Acho que vai fazer bolo.” Então, começamos a fazer a escrita do tutorial no sofá mesmo.

Pedro começou um esboço de escrita. Escreveu: “COMO FASE NECAU”. Foi falando silabicamente as palavras e as escrevendo na medida em que pronunciava as sílabas. Demorou muito tempo nessa escrita e a palavra Nescau (que ele escreve Necau), copiou do frasco do produto.

Decidimos que essa frase poderia ser o título do tutorial e o incentivei a continuar, pois poderia ajudar muitas pessoas a aprenderem a fazer o “Nescau”. Além disso, ele treinaria a escrita para que fosse ficando mais fácil com o tempo. Concordou e continuamos o tutorial. Sugeri que fizéssemos no modelo “receita de bolo”. Mostrei para ele, que concordou.

Pedro olhou para o papel e começou a falar baixinho: “duas colher de Nescau”, e começou a escrever: DUAS COLER DE NESCAU. Dessa vez, escreveu Nescau corretamente. Demorou bastante, mas esqueceu apenas o “h” em “colher”. Olhou-me esperando afirmação e, ao que elogiei, ele continuou. Claramente, a escrita não o deixa confortável, mas continuou falando: “um copo de le ___i ___ti”, e foi escrevendo na medida em que falava repetidamente a frase. Demorou muito na palavra “leite” e escreveu-a como fala: “LEITI”.

Durante todo esse processo, o irmão ficou sentado ao lado de Pedro, observando atentamente tudo o que conversávamos e fazíamos, mas sem interferir, apenas colocado ali com uma expressão atenta e solidária.

Terminamos o tutorial escrito e Pedro ficou satisfeito consigo mesmo, mas ainda duvidando da própria capacidade de escrita. Conversamos sobre isso e sobre outras formas de praticar a escrita e a leitura, além de falarmos sobre os brinquedos de sucata e os planos dos dois para os próximos dias. Despedimo-nos longamente e deixei bem claro o quanto apreciei a companhia dele e do irmão nesse período em que nos encontramos sistematicamente.

Pedro, pela professora, após o acompanhamento

Na entrevista final com a professora, falamos sobre a aprendizagem de Pedro, a dificuldade do ensino remoto e as questões de métodos de alfabetização. Ela pontuou a dificuldade em verificar as leituras dos alunos no ensino remoto e em criar vínculo com as famílias. Salientou que a família de Pedro é uma das quais não conseguiu realizar essa formação de vínculo, que ele era de uma família de nível socioeconômico baixo e que isso também prejudicava a comunicação, uma vez que necessitavam de equipamentos e internet. Então, falou das atividades que tinha recebido de Pedro:

Professora: Olha, a turma tem 23 alunos agora e eu recebo sempre dos mesmos 5 alunos. O Pedro só me retorna as atividades impressas; eu chamo a mãe no privado, mando vídeos pra ele, mas não tenho retorno - é a mesma coisa que com o Lucas. As atividades impressas a mãe do Pedro sempre busca na escola, mas nunca no dia indicado, assim como as devoluções, que também nunca ocorrem no dia marcado. No geral, as atividades voltam amassadas, rasgadas, manchadas... Muito difícil de corrigir, como eu já tinha te falado no início (na entrevista inicial).

Relatei para a professora que conversei com a mãe sobre isso, e sobre outras questões, mas que realmente existia uma dificuldade de organização na família. Sobre a aprendizagem de Pedro, disse que ele estava lendo, ainda lentamente e, às vezes, foneticamente, mas entendia o que lia. A escrita dele ainda era rudimentar, mas já havia interiorizado o sistema grafema/fonema e entendia a função da escrita. Sendo assim, estava em processo. Também mencionei para a professora que, pelo andamento das sessões que fiz com o educando, o que realmente faltava para ele era praticar a leitura e a escrita, não parecendo ter nenhum impeditivo para que o processo de alfabetização ocorresse com êxito, desde que tivesse o acompanhamento necessário, que, infelizmente, não foi possível neste ano.

Comentei também que para Pedro seria interessante uma metodologia que privilegiasse o concreto e o brincar. Ele demonstrou ser um pouco tímido, mas ter muito prazer em fazer coisas, como os brinquedos de sucata - que a docente solicitou em uma atividade - ficando orgulhoso de si mesmo. Por meio dessas atividades, então, seria possível ir aperfeiçoando a leitura e a escrita.

A professora enfatizou que neste ano não teve possibilidade de conhecer os seus alunos, mas que conversaria com as professoras que trabalhariam com Pedro no próximo ano letivo para que elas já estivessem a par dessas observações e pudessem fazer um trabalho direcionado à aprendizagem do aluno. Assim, encerramos a conversa de forma cordial e amistosa.

Pedro, pela mãe, após o acompanhamento

A mãe de Pedro mostrou-se bastante feliz com o desdobramento dos atendimentos ao filho, mas também muito ansiosa em função do encerramento das sessões. Disse que percebeu o filho mais feliz e seguro. Suas falas, na devolutiva, foram repletas de sentimentos contraditórios, ao mesmo tempo em que viu progresso no filho, já estava ansiosa achando, na sequência, que ele regrediria.

Relatei à mãe que durante as sessões foi possível perceber que Pedro tinha potencial de aprendizagem e que estava em processo de alfabetização, sendo que a prática de leitura e escrita poderiam ajudar nesse sentido. Sugeri que ela investisse um pouco do seu tempo a cada dois dias e fizesse atividades mais lúdicas com ele e o irmão, que nessas brincadeiras propusesse pequenas leituras e escritas, além de solicitar que ele lesse rótulos de produtos usados no dia-a-dia, como a caixa de leite, o pacote de arroz e outros. A mãe entendeu a minha proposta e comprometeu-se a fazer as intervenções em casa, mas pelo que percebi durante o tempo em que atendi Pedro, tenho dúvidas se ela realmente fará o que disse. Nas palavras da mãe:

Mãe de Pedro: Ele tá mais tranquilo, tá parecendo mais dono de si. E tá falando mais, parou um pouco de “miar”, porque antes a gente mal ouvia a voz dele, parece que tava sempre com medo de falar. Eu sei que isso é culpa minha, porque eu gritava muito com ele, mas ele me deixava nervosa. Eu queria que desse pra ti continuar atendendo ele... Acho que ele vai continuar como era antes se tu parar...

Falei para a mãe que era importante mudar esse pensamento, pois Pedro já estava se mantendo assim fazia um bom tempo e que ela deveria incentivá-lo e confiar no seu progresso. Sugeri que tivesse momentos de brincadeiras com os dois filhos e tentasse não ficar ansiosa quanto a aprendizagem de Pedro, uma vez que ele já estava quase alfabetizado - já lia, escrevia e entendia o que lia, só faltava praticar mais e incentivá-lo a seguir, tentando melhorar a leitura e a escrita. Ofereci à mãe algumas estratégias para fazer essas brincadeiras e para valorizar pequenas leituras e escritas, como pedir que ele lesse para ela rótulos de produtos, escrevesse para ela no *WhatsApp*, produzisse pequenos bilhetes, entre outras atividades. Além disso, sugeri que a mãe elogiasse as iniciativas de Pedro e o seu desempenho, mesmo que para ela não estivesse bom. Conversamos sobre o fato de ele ser uma

criança em desenvolvimento e necessitar de apoio, incentivo e tempo para ser criança.

A mãe se dispôs a tentar trabalhar com as sugestões propostas e os alinhavos que fizemos juntas sobre como incentivar Pedro. Agradei pela possibilidade de ter realizado a pesquisa com ele e me coloquei à disposição para qualquer conversa posterior que a mãe quisesse ter. Ela agradeceu pela ajuda com Pedro e disse que sempre que quisesse conversar com ele ou com ela era só chamar.

4.2.1 Considerações teórico-práticas a partir do caso Pedro

Tanto a professora quanto a mãe relataram as dificuldades de aprendizagem e timidez do menino. Ambos os discursos ressaltaram as questões de dificuldade de aprendizagem na família de Pedro e a sua inibição social. Além disso, a narrativa da mãe sobre a situação socioeconômica da família também diz muito das condições do ambiente do menino. Nesse sentido, Vigotski (1997) refere-se ao conceito de situação social do desenvolvimento, que trata da relação entre o desenvolvimento infantil e o meio que o rodeia, que é singular para cada criança e é fundamental à oportunização de atividades promotoras do desenvolvimento. A situação social do desenvolvimento é o que direciona todas as mudanças que ocorrerão em determinado período e que determinam a trajetória da criança em direção às novas propriedades da sua personalidade. Conseqüentemente, a situação social do desenvolvimento fala da relação da criança com a sua realidade social, que se dá pela atividade humana.

Podemos aproximar esse conceito de situação social do desenvolvimento com a condição de Pedro, que traz, nas suas vivências, a história da família, sua situação inicial de vida em um ambiente bastante instável e com a reprodução pela mãe de suas inseguranças na figura do filho. Também ficou evidente uma confusão da mãe no seu olhar sobre Pedro. Ora ela diz que acha que é por preguiça que ele não lê, ora ela acha que é porque ele é nervoso e “burro” que nem ela. Assim, pensamos que pode existir uma questão que não se enquadra na dificuldade de aprendizagem em si, mas sim uma questão que se direciona ao não se autorizar a saber, talvez muito pelo medo de errar e das conseqüências reais e imaginárias desse erro. Também ficou evidente a comparação entre Pedro e o filho mais novo nos dizeres da mãe sobre a esperteza do caçula e a insegurança e lentidão de Pedro, levando-nos ao contexto da situação social do desenvolvimento novamente (VIGOTSKI, 1997).

Sobre a relação de Pedro com o ambiente escolar, ficou claro o seu afeto pela escola, pela professora e pelos colegas, o que já é um ponto muito positivo para a sua aprendizagem. Nesse sentido, Leontiev (1978) já preconizava que a aprendizagem depende desse afeto, pois é ele que colocará a criança em atividade, que, conseqüentemente, desencadeará o seu desenvolvimento psíquico e humano.

Inicialmente, as falas de Pedro a respeito de si mesmo, das suas preferências e sentimentos eram bastante vagas, privilegiando poucas e evasivas palavras. Parecia bastante inseguro, dando a impressão de que precisava do irmão para validar suas atividades e narrativas. Essa observação vem ao encontro das falas da mãe sobre ele, mas também abre margem para que pensemos se essa postura de Pedro não é exatamente aquela que sempre foi esperada dele, voltando a Vigotski (1997) e ao conceito de situação social do desenvolvimento. Ao encontro do conceito de situação social do desenvolvimento, o autor (VIGOTSKI, 2010) refere que para que a criança desenvolva plenamente suas funções psicológicas superiores progressivamente, faz-se necessário que a cultura esteja no meio no qual convive, nas objetivações humanas, como um modelo a ser alcançado no final desse desenvolvimento.

Apesar das falas hesitantes de Pedro, em várias situações foi possível verificar seu gosto por coisas concretas e feitas manualmente por ele, como a construção de brinquedos de sucata. Além disso, o fato de ele, apesar da timidez, tocar uma música para que eu escutasse e ter tocado de forma correta, mostra que talvez não exista uma dificuldade de aprendizagem, e sim uma criança em fase de transição da atividade principal de brincar de faz de conta para a atividade principal de estudos (FACCI, 2004), e que precisa de um ambiente mais organizado e estimulante para a sua aprendizagem. Ainda, ao longo dos encontros, ele fez várias leituras curtas e de forma lenta, mas conseguiu ler tudo o que foi proposto e entendeu o que leu. Assim, demonstrou o seu domínio grafema/fonema e entendimento da leitura, o que também corrobora a suposição de que talvez não exista uma dificuldade de aprendizagem instalada e sim um atraso no processo ou apenas o processo em si.

Cabe, ainda, ressaltar que as leituras propostas para Pedro durante a pesquisa foram em grande parte relativas a fatos da sua vida e da sua pessoa, e ele conseguiu realizá-las, o que sugere que a personalização do processo pode ajudar a criança a se reconhecer na atividade da leitura e escrita e favorecer o processo. Ainda, trabalhar com as situações da própria criança a leva a perceber uma função social para a aprendizagem, mesmo que essa percepção não seja consciente. Introduzir a leitura e a escrita partindo da própria criança, lhe diz que a leitura e a escrita têm a ver com ela e não com um mundo distante que ela ainda não tem condições de entender.

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento da escrita pela criança não é natural, é complexo e ocorre de forma descontínua, com alterações e interrupções durante o processo. Por ser uma conduta cultural, e não inata, para que ocorra, necessita da interação entre a cultura e o desenvolvimento orgânico, além da mediação de outro ser humano apto para tal. No caso de Pedro, a mediação da professora e dos colegas foi interrompida em função da pandemia e, como a sua relação com a mãe é uma relação de medo e a sua condição socioeconômica não lhe permite ter equipamentos e internet próprios, assim como também não lhe permite um ambiente doméstico favorável ao seu desenvolvimento acadêmico, podemos ter uma questão muito mais complexa e que vai além do rótulo de dificuldade de aprendizagem ou, até mesmo, a suposta dificuldade de aprendizagem pode ser um reflexo dessas outras questões apontadas anteriormente.

O sentimento de menos valia de Pedro ficou evidente em todo o tempo da pesquisa, evidenciando a urgência dele ser colocado como protagonista do processo, trabalhando para o próprio desenvolvimento (MELLO, 2007). Como Pedro estava lendo, mesmo que lentamente, ficou claro que está em pleno desenvolvimento e que essa é a sua zona de desenvolvimento próximo, necessitando das devidas mediações para que se torne desenvolvimento real (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2000). Pelo que pudemos extrair dos encontros com Pedro, uma metodologia que vá ao encontro das suas habilidades manuais e do seu gosto por construir brinquedos e depois brincar com eles, poderia ser uma forma de acessar os afetos dele, ensinando-o através das próprias habilidades e gostos, o que, possivelmente, representaria um incremento de seu sentimento de autovalia e impulsionaria a sua aprendizagem escolar, tornando-o protagonista da própria aprendizagem e tendo como pilar a própria atividade infantil (VIGOTSKI, 2000).

As falas de Pedro revelaram um pensamento organizado e denotaram que o brincar de faz de conta não era mais a sua atividade principal, mas que a atividade de estudos também não o era ainda, nos indicando um processo de transição entre as atividades principais de jogos de papéis e de estudos (VIGOTSKI, 2000). As construções de brinquedos pela transformação de sucata nos apontam uma criança com a função simbólica estabelecida (ELKONIN, 1987), o que nos leva a crer que Pedro tem condições para alfabetização, o que ele também já demonstrou nas leituras e escritas feitas no decorrer da pesquisa.

Ao longo dos encontros, tivemos vários diálogos nos quais fiz referências às atividades escolares e Pedro mostrou-se evasivo. Quando questionado sobre coisas que ele gosta, corre e busca para mostrar, mas quando são atividades formais escolares, não demonstra o mesmo interesse, a não ser que fossem atividades escolares do irmão mais novo. Ou seja, seu comportamento muda radicalmente em relação aos seus afetos (LEONTIEV, 2014; VIGOTSKI, 2010). As atividades do irmão eram bem mais valorizadas por Pedro do que as próprias. Talvez pelo conteúdo das atividades, talvez por serem do irmão ou talvez pela atenção e o valor que a mãe dá para esse irmão. As atividades escolares próprias de Pedro estavam sempre em um local totalmente inapropriado, o que pode sinalizar para a pouca importância dada para elas.

A proposta de me mostrar espontaneamente o que estava fazendo de atividade escolar foi um marco nesse sentido, levando ao que diz Vigotski sobre o papel da mediação na aprendizagem. A mediação, na Teoria Histórico-Cultural, é o processo de articulação da criança com a cultura por meio dos signos, sejam linguísticos, visuais ou outros, através de um processo que intencione o desenvolvimento psíquico infantil, feito por outro ser humano que já tem internalizado o que está ensinando (MARTINS; MOSER, 2012). Assim, nos atendimentos de Pedro, foi possível observar o papel que a mediação pode ter, seja feita por conversação ou por via lúdica, mas sempre partindo da individualidade do infante e não do interesse do mediador.

Sobre a leitura, ficou claro que Pedro dominava o sistema grafema/fonema, mas faltava a prática da leitura. Lia rapidamente e sem muita hesitação as palavras de sílabas simples, mas as com sílabas complexas o fazia de forma mais demorada e foneticamente, tendo que pensar na correspondência grafema/fonema. Isso indica que ele ainda não se libertou totalmente das codificações e decodificações com relação de valor sonoro (SOARES, 2003; VIGOTSKI, 2000).

Nos 10 encontros que tivemos, Pedro e o irmão brincavam de escola com os materiais escolares, com os brinquedos de confecção própria feitos de sucata e olhavam o DVD do "Yu Gi oh". O fato deles conseguirem brincar de escola, reproduzindo o ambiente escolar em casa, e construírem os brinquedos com sucata, remete à função simbólica elaborada de ambos, o que é pré-requisito para alfabetização (ELKONIN, 1987; LEONTIEV 2014; VIGOTSKI, 2000). Os brinquedos

confeccionados por Pedro e o irmão eram um tanto elaborados e o entusiasmo dele ao mostrá-los e narrar como foi a sua confecção remete ao fato de ser um menino ativo, criativo, que possui capacidade e necessidade de construir por si mesmo as suas aprendizagens. Nesses momentos, a timidez e a insegurança mostradas inicialmente foram relegados a um segundo plano, deixando de ser fatores importantes, que em outras situações pareceram relevantes.

Assim, extraímos que atividades prazerosas são significativas para a criança, como pudemos observar também durante a elaboração do tutorial e, mesmo que na parte escrita Pedro não tivesse o mesmo entusiasmo, percebeu-se que ele está em vias de concluir o processo de alfabetização. Esses desafios de escrita, associados a uma atividade empolgante para o estudante, vem bem ao encontro das premissas da Teoria Histórico-Cultural, no quesito de trabalhar em direção dos afetos e das necessidades de cada criança individualmente - trabalhar por mediação, na sua zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2003).

Sobre a mãe de Pedro, ficou a sensação de que ela estava ansiosa com o desenvolvimento do filho, mas, ao mesmo tempo, conformada com a situação. Foi possível perceber, também, que a mãe entendia as dificuldades do filho, como questões relacionadas ao contexto familiar e a ser “parecido com ela”, mas, ao mesmo tempo, pensava que ele não lê por preguiça, mostrando percepções contraditórias sobre a questão. A respeito do pai de Pedro, identifiquei a ausência dessa figura. Durante os dez atendimentos ao menino, seu nome jamais foi dito e nem foi feita qualquer indicação sobre a sua figura, assim, essa ausência também pode estar interferindo no seu desenvolvimento, uma vez que existe apenas uma mãe, quando deveria haver uma mãe e um pai envolvidos na educação e desenvolvimento de Pedro. Além disso, em momento algum a mãe questionou a metodologia da escola ou a forma de ensino, dando a impressão de que apenas o aluno e a família estavam envolvidos no processo de aprendizagem dele.

Na professora, pudemos observar claramente um sentimento de impotência em relação à educação que está sendo ofertada neste ano de pandemia. Além disso, também foi possível perceber a questão da metodologia e o quanto é importante que o professor conheça o seu aluno e esteja aberto a mexer nos seus métodos a fim de promover aprendizagem. No caso de Pedro, assim como anteriormente falado no caso de Lucas, uma metodologia que privilegie práticas

ativas associadas aos gostos pessoais do aluno pode ser porta para a alfabetização prazerosa e exitosa.

Especificamente sobre Pedro, a professora discorreu mais de uma vez sobre a questão socioeconômica adversa da família como um fator que interferia negativamente na aprendizagem. Ela pontuou as questões de eles não terem equipamentos e internet de linha, o que prejudicava a aprendizagem remota do aluno. Sem esses elementos, a participação nas aulas on-line ficou prejudicada e, no caso de Pedro, não ocorreu. A professora ainda mencionou que às vezes via a mãe do educando on-line e mandava mensagens e vídeos para ela, mas essa não respondia aos seus chamados. Pude depreender dessas observações da docente que esse é um fator que lhe deixou angustiada, uma vez que tinha por intenção atingir Pedro e promover a sua aprendizagem, mesmo que sem a presencialidade. Também existe nessas narrativas da professora uma denúncia da desorganização familiar e do quanto isso também retira dele o acesso à educação formal. Entendi a ansiedade da professora, uma vez que o objetivo dela é a aprendizagem dos seus alunos e, inclusive, essa ansiedade fala do seu comprometimento com a educação dos seus alunos.

Em decorrência da convivência com Pedro e sua família, pude entender que essa desorganização familiar não é intencional e nem por descaso com os filhos. A mãe do menino é bastante protetora com os filhos e os educa de acordo com as suas possibilidades, uma vez que, para isso, parte do que internalizou do mundo nela mesma ao longo da sua vida e da sua própria situação social de desenvolvimento. Provavelmente, essa mãe precisa de orientação quanto à organização da casa e dos filhos e em relação à sua educação formal, uma vez que ainda é bastante jovem e precisa fazer papel de pai e mãe dos filhos e ainda sustentá-los. A mãe não tem mais nenhuma fonte de renda além do seu trabalho, então temos aí mais um fator estressante para ela.

Além disso, a condição de criar sozinha os filhos no sentido de prover o sustento, educar e estimular a educação formal de ambos parece ser mais do que essa mãe está conseguindo fazer. Ela provê o sustento e os educa a sua maneira, o que está dando certo, pois os dois meninos são muito cordiais e unidos, além de empáticos e carinhosos. No quesito do incentivo à aprendizagem escolar é que ela está tendo dificuldades, mas possivelmente porque vê a aprendizagem escolar como uma tarefa da família e da criança e, para isso, ela já tem um pensamento pré-

estabelecido no caso de Pedro, de que ele é lento e nervoso, “igual a ela”, que sempre teve problemas para aprender. Cabe, então, tentar ajudar essa mãe a superar esses pensamentos e investir no potencial do filho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, faremos uma síntese dos principais pontos desta pesquisa, iniciando pela retomada dos objetivos propostos para o estudo. Na sequência, colocaremos as nossas considerações sobre a pesquisa e os seus desdobramentos.

O objetivo principal deste trabalho foi investigar a repercussão de intervenções psicopedagógicas por mediação lúdica e escuta dos sujeitos, orientadas na Teoria Histórico-Cultural, no processo de alfabetização de crianças com dificuldade nesta aprendizagem. Tratamos da questão no mote das dificuldades de aprendizagem, porque foi desta forma que os alunos foram encaminhados para a pesquisa. Porém, ao longo da pesquisa, percebemos inúmeras capacidades e funções psíquicas superiores já desenvolvidas nos mesmos, imprescindíveis ao processo de alfabetização, e, assim, essa dificuldade no processo de alfabetização passou a ser questionada ao longo da pesquisa.

Para implementar esse objetivo, nos munimos da teoria vigotskiana do desenvolvimento psíquico infantil e montamos uma metodologia que nos levasse a cumprir o objetivo posto. Assim, com apoio dos preceitos da Teoria Histórico-Cultural e da metodologia por nós proposta, podemos relatar que, para os dois casos analisados, os resultados foram muito promissores, pois foi possível perceber a evolução de Pedro e Lucas a cada atendimento.

Quando da finalização desses atendimentos, em comparação ao início deles, os meninos estavam lendo bem melhor e fazendo escritas espontâneas, mesmo que carecendo de refinamento. Também foi possível depreender da pesquisa que, nos dois casos, eles entendiam a leitura e sabiam a função social da escrita, além de terem as funções psíquicas superiores necessárias à aprendizagem da alfabetização. Cabe ressaltar que, nos dois casos analisados, acabamos por questionar a suposta dificuldade no processo de alfabetização, uma vez que, ao longo do trabalho com as crianças, percebemos que elas estavam apenas em processo de alfabetização, com predileção por atividades práticas e que fizessem uso da imaginação.

O desenvolvimento infantil é prioridade quando se pensa em humanização. Olhar atentamente e amorosamente para as crianças é pré-requisito para que se pense em uma sociedade menos desigual, com mais empatia e condições básicas de vida para todos e todas. Partindo do sentido vigotskiano de humanização,

sabemos que isso depende de vários fatores, e parte do meio sócio-histórico-cultural como promotor do desenvolvimento psíquico e não o contrário, privilegiando, assim, as relações humanas, as condições sociais, a aprendizagem por mediação e a convivência entre os pares, muito antes das questões de maturação orgânica. Nessa linha de pensamento, nascemos seres biológicos e nos tornamos seres humanos a partir da interiorização da cultura do nosso meio, que só pode ser feita pela mediação de outro ser humano apto e disposto a fazê-lo. Então, humanizar e ser humanizado são atos de afeto que levam e trazem transformações.

Nesse sentido de humanização, pensamos na emancipação dos sujeitos que a educação formal pode proporcionar. É na escola e a partir das aprendizagens e relações formadas nesse ambiente, que muito do que somos se constrói. Assim, pensar no ensino/aprendizagem escolar a partir de uma abordagem que vise um ensino atuante na zona de desenvolvimento próximo de cada criança e que use como base do ensino infantil o brincar, é especialmente importante. No período de alfabetização, quando a criança está transitando entre dois períodos do desenvolvimento, o da atividade principal do brincar e o da atividade principal de estudos, oferecer a aprendizagem da leitura e da escrita sobre a base da brincadeira pode ser um fator fundante para uma fase de atividade principal de estudos prazerosa e exitosa.

A partir da análise dos dois casos trabalhados nesta pesquisa, foi possível discutir sobre as questões referentes às dificuldades de alfabetização, que podem estar relacionadas a fatores metodológicos do ensino escolar, de interiorização da aprendizagem pela própria criança - que se locomove em direção aos seus interesses nesse período, ou mesmo das condições de desenvolvimento social de cada educando. Nesse momento de pandemia, a condição dos professores conhecerem verdadeiramente os seus alunos e formar vínculos também ficou prejudicada, assim como o acesso dos educandos à proposição de atividades diversificadas e educadoras.

Além disso, muitos alunos não tinham equipamentos para comunicação on-line e internet, que são indispensáveis nas aulas remotas, impedindo o contato com as mediações oferecidas pelos docentes. No caso da escola com a qual trabalhamos na pesquisa, a forma de driblar essas dificuldades foi a oferta de atividades impressas para os alunos, as quais os pais deveriam buscar, na escola, em data pré-agendada e depois devolvê-las em outra data, também pré-agendada, para que

os docentes pudessem corrigi-las e dar retorno às famílias, assim como enviar novas atividades impressas para promover a aprendizagem dos alunos de forma não presencial na escola.

Nesse contexto de pandemia, as crianças atendidas pela nossa pesquisa se enquadraram nessa faixa de alunos que apenas realizavam as atividades impressas ofertadas pela escola, não tendo participado das aulas on-line que a professora realizava com os alunos. Lucas, por não ter formado um vínculo consistente com a professora e acreditar que estudar é coisa que se faz na escola, e Pedro por não ter equipamentos e internet disponíveis ininterruptamente, mas, também, por não terem sido criados os devidos vínculos entre ele e sua família com a docente.

Ainda, ficou evidente, neste estudo, a importância do ambiente no desenvolvimento infantil e no sentimento de autovalia da criança. Embora não seja possível fazer generalizações, é importante pontuar que, no caso em que a casa e a família mostraram-se mais organizados, o aluno evidenciou vontade para lidar com os desafios propostos nas sessões. No caso do aluno com condições socioeconômicas menos favorecidas e com a casa mais precária e menos organizada, percebeu-se um tempo muito maior para que o estudante se sentisse à vontade para mostrar o ambiente interno da casa, além de não ter o material escolar adequado e organizado.

Os brinquedos que o educando Pedro tinha foram confeccionados com sucata a partir de uma atividade que a professora solicitou. Tais brinquedos eram muito elaborados e claramente demonstravam que o menino tem criatividade, memória, coordenação motora ampla e fina, visuomotricidade, capacidade de planejamento e controle de comportamentos, além de várias outras funções psíquicas superiores muito bem desenvolvidas, que são fundamentais para a humanização e desenvolvimento, mas pode-se inferir que, se houvesse um investimento maior em valorizá-lo e valorizar as suas ações e aprendizagens, talvez a sua alfabetização estivesse sendo menos impactada.

Ainda, cabe pensar sobre a situação da professora. Como fazer para que ela conheça os seus alunos a ponto de saber as suas preferências, zonas de desenvolvimento próximo e condições sociais do desenvolvimento individualmente? E, ainda, no modelo escolar que temos, com turmas grandes e espaço de sala de aula pequeno, é possível personalizar o ensino a partir da zona de desenvolvimento próximo de cada aluno? Nesse sentido, esta pesquisa mostrou-se rica em levantar

questionamentos sobre a situação de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno: desde a situação social do desenvolvimento, passando pela forma como os educandos subjetivam a sua realidade, até o papel da escola e do ensino aprendizagem neste ponto em que a educação formal faz-se fundamental como vetor de humanização e emancipação dos sujeitos.

Tentando responder a essas questões suscitadas durante a pesquisa, pensamos que estruturar o ensino a partir de uma relação de vínculo consistente do docente com cada aluno e de uma relação mais próxima e sensível, pode fazer toda a diferença para a aprendizagem dos sujeitos. Nesta pesquisa, ficou evidenciado que o vínculo e o interesse genuíno na criança podem ser alavancadores de aprendizagens, assim como a realização de mediações que partem do interesse da criança e do que ela é capaz de fazer por si só e do que já é capaz de fazer com ajuda, ou seja, trabalhando nas suas zonas de desenvolvimento real e próxima. Trabalhar na zona real empodera a criança e aperfeiçoa os seus conhecimentos já internalizados e trabalhar na sua zona de desenvolvimento próximo proporciona, através da aprendizagem, desenvolvimento.

Em relação à metodologia de ensino escolar, pensamos que a discussão desta questão está para muito além do que se propôs esta pesquisa, mas, mesmo assim, podemos ponderar que o tema das dificuldades de aprendizagem deva ser mais aprofundado e exija mais reflexão. Neste estudo de caso, foi possível observar que possivelmente uma mudança na metodologia de ensino para algo mais ativo e próximo da criança, como o brincar, a elaboração de brinquedos pelo próprio infante e a inserção do ensino da leitura e da escrita dentro do contexto infantil particular de cada aluno, pode ajudar no processo de alfabetização. Durante a pesquisa, ficou claro que relacionar as leituras e escritas com a vida real da criança pode favorecer o processo.

No caso de Pedro, também podemos extrair elementos que se direcionam para questões além das dificuldades de aprendizagem: de uma desautorização interna do saber, em função da situação social do desenvolvimento apresentada durante a análise do caso. Além disso, ele se beneficiaria de metodologias mais ativas, pois claramente tem preferências por atividades concretas que exijam o seu movimento a partir da sua vontade e, assim, podendo ver o resultado concreto da sua ação, consegue obter validação interna e externa. Assim como no caso de Lucas, no qual se apresenta uma questão muito mais relativa à metodologia de

ensino do que à dificuldade de aprendizagem propriamente dita, podemos extrair dos dois casos que as ditas dificuldades de aprendizagem precisam de um olhar muito aprofundado no sujeito aprendente, a fim de personalizar a educação em relação às necessidades educativas de cada aluno. Não temos por pretensão analisar as políticas públicas educacionais neste trabalho, mas não podemos deixar de refletir sobre o papel delas em casos como esses. Nesse sentido, como solicitar de uma professora com mais de 20 alunos em uma sala que ela consiga conhecê-los tão bem a ponto de personalizar a educação para cada um? E, sobre as mães, caberia incumbi-las de ajudar na alfabetização de seus filhos quando não são professoras e em casa têm muitas outras funções a serem desempenhadas por elas? São questões muito complexas e que merecem reflexão direcionada a cada caso, não podendo ser tratadas como de pouca relevância. Afinal, referem-se à aprendizagem e ao desenvolvimento infantis, que, além de serem fundamentais para a vida da própria criança, não são isolados em si, pois perpassam a vida familiar e os ambientes escolar, familiar e social em que esses atores transitam.

Refletimos, também, sobre o papel da mediação no processo de ensino escolar. Como esse processo pode ser de fato efetivo sem o conhecimento das peculiaridades de cada aluno? Se no período de alfabetização as crianças estão em transição entre a atividade principal de brincar e a atividade principal de estudos e sabendo que a atividade anterior é a base da posterior, como ensinar sem envolver a ludicidade no processo? Ainda, é fundamental refletir sobre a mediação como articuladora entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento próximo da criança. Assim, é urgente colocar os holofotes no processo de mediação e no investimento dele na zona de desenvolvimento iminente de cada criança, a partir dos seus afetos e interesses, que podem ser conhecidos pela escuta da própria criança.

Durante a pesquisa, a mediação foi instrumento fundamental e fundante das intervenções. Ocorreu de forma lúdica e por conversação, podendo a pesquisadora formar vínculos com as crianças e conhecer suas preferências, habilidades, inseguranças e zonas de desenvolvimento, assim como trabalhar, a partir desses conhecimentos, também por mediação, que se tornou instrumento de conhecimento e intervenção concomitantemente, mostrando a sua importância no processo de auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Depreendemos desta narrativa que, no ambiente escolar, esse tipo de mediação também pode ser usada como instrumento de promoção da aprendizagem

formal de qualquer conteúdo, especialmente da alfabetização, tendo em vista que a criança encontra-se construindo a fase da atividade principal dos estudos a partir da fase principal de brincar de jogos de papéis.

Assim, esta pesquisa nos indica uma possibilidade real de intervenção no espaço escolar e fora dele, através da mediação lúdica e da escuta dos atores aprendentes, com embasamento na teoria vigotskiana, que fundamenta o processo de aprendizagem e de desenvolvimento e, por conseguinte, instrumentaliza o profissional na sua prática de ensinante.

Pensando ainda no contexto específico deste estudo, neste ano letivo, não tivemos concomitantemente as intervenções da pesquisadora no ensino formal regular, em função da pandemia. Essa ausência das aulas regulares pode ter atuado de duas formas, preliminarmente: pode ser pensada como algo positivo para a pesquisa, uma vez que os resultados de progresso na alfabetização não tiveram outra interferência, e então podemos depreender que as mediações propostas pela estudiosa deram resultados por si mesmas, mas, também, sem o ensino regular em concomitância à pesquisa, não temos como imaginar quais resultados teríamos nesse cenário, que provavelmente teria alavancado muito mais a aprendizagem dos infantes que participaram da pesquisa.

Além disso, em função do ensino remoto, não pudemos fazer uma parceria mais profunda com a professora, que não teve como observar os efeitos da pesquisa no dia-a-dia da sala de aula. Ao longo do estudo com Pedro e Lucas, também pudemos concluir que a metodologia interventiva utilizada impactou positivamente na forma como ambos se viam diante da aprendizagem e de seus desafios. Ficou evidente o incremento na confiança que os dois demonstraram na sua própria capacidade de aprender, demonstrada nas suas ações relativas às atividades escolares e às que envolviam essas aprendizagens, como as leituras e escritas realizadas nos atendimentos. Através das ações concretas e comportamentos durante as sessões, pudemos extrair que tivemos uma melhora no sentimento de autovalia dos pesquisados, o que é fundamental para que a criança abra-se para as aprendizagens, confiando no seu potencial e sentindo-se aceita como aprendente.

Em contrapartida aos aspectos positivos do estudo, cabe ressaltar as suas limitações. Como trabalhamos com um número muito reduzido de casos, dois, não temos como pensar em generalizações, pois só sabemos o efeito da metodologia empregada nesses dois casos específicos, além de termos noção de que as

intervenções, mesmo que fundamentadas nos conceitos vigotskianos, foram implementadas pela pesquisadora, que nos atendimentos não se despiu das suas origens, experiências e personalidade, sendo que esses fatores influenciaram no andamento das entrevistas e atendimentos.

Ainda temos a questão das crianças, que também eram únicas em suas vivências e modos de ser e se desenvolver, além de estarem nas suas residências e terem um controle sobre o ambiente, que era o habitat primário, o lar delas. O fato de estarem nas suas casas é consequência da situação de pandemia, que impossibilitou a pesquisa de ser feita no modo presencial, assim, os resultados que obtivemos são de um estudo feito virtualmente, que talvez tivesse tido outros resultados no modo presencial, fato que nunca saberemos. Também temos o fator do atendimento individualizado, que na pesquisa foi importante, mas que nem sempre pode ser utilizado nas intervenções, especialmente nas pedagógicas escolares. Temos também outra limitação na pesquisa, que foi a escolha da metodologia das intervenções, por mediações lúdicas e escuta dos sujeitos. Assim, os resultados que obtivemos só podem ser associados a essa forma de intervenção.

De todo modo, concluímos que o estudo foi válido e tem valor de pesquisa no campo educacional e do desenvolvimento infantil, podendo ser utilizado no auxílio de outros que se ocupam desses temas e propósitos. Nesse sentido, finalizamos com um tom de incentivo para que outras pesquisas possam ser conduzidas e colocar em evidência reflexões que tenham o propósito de modificar o cenário de alfabetização em nosso país. Assim, sugerimos que estudos complementares sejam realizados, no sentido de avaliar com maior profundidade as variáveis que podem interferir no processo de alfabetização dos alunos, especialmente a questão do vínculo professora/alunos, levando em conta os impasses do ensino remoto nas intervenções pedagógicas escolares.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf):** Inaf Brasil 2018 – relatórios preliminares. Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: E. P. U., 1986.
- BEATÓN, G. A. **La persona en lo histórico cultural.** São Paulo: Linear B, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC; CNE; CB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5367&Itemid=. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. Brasília: MEC, 2017.**
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de avaliação da educação básica (SAEB).** Avaliação nacional da alfabetização (ANA): resultado 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016. Acesso em: 25 maio 2019.
- DAVIDOV, L. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscou: Progreso, 1988.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotski e Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, 79-115, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2021.
- DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 1996.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. *et al.* (org.). **Psicología.** México: Grijalbo, 1960.
- ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego em la edad pré-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Progreso, 1987.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, v. 24, p. 64-81, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, S. R. **História da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FONSECA V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KANDEL, E. R. *et al.* **Princípios da Neurociência**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEÓNTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. *In: VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas*: Tomo I. Madrid: Machado Livros, 2012.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo del niño em la edad pré-escolar. *In: DAVIDOV, V: SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

LIMA, E. A. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigostki**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012. Disponível em:

<https://revistas.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MCARTHUR, G. *et al.* Low self-concept in poor readers: prevalence, heterogeneity, and risk. **PeerJ**, v. 4, p. e 2669, 2016.

MELLO, S. A. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. *In*: CHAVES, M. (org.). Práticas pedagógicas e literatura infantil. Maringá: EdUEM, 2011. p. 41-54.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n.1, p. 83-102, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLON, S. I. Cultura: a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural: subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. *In*: Conferência de pesquisa sócio cultural, 2000, Campinas. **Anais [...]** Campinas, 2000.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 31-40, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005. Acesso em: 23 jan. 2021.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso, 1990.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SUÁREZ, M. E. S. *et al.* **A. Teorías psicológicas y su influencia en la educación**. Habana: Pueblo y Educación, 2011.

TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EdUEM, 2002.

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003. p. 103-116.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL COM A
PROFESSORA ALFABETIZADORA**

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL COM A PROFESSORA

ALFABETIZADORA:

Entrevista semiestruturada aplicada à professora alfabetizadora da turma de 3º ano de uma escola da rede pública da região do Vale do Rio do Sinos anterior às intervenções com os alunos.

Começarei informando à professora sobre a pesquisa, por meio de um pequeno resumo, bem como o seu objetivo e a intenção de trabalhar com dois alunos da sua turma com dificuldade no processo de alfabetização.

1 – Identificação

Idade:

Carga horária semanal:

2 – Formação profissional

Graduação:

ano de conclusão:

Pós-graduação:

ano de conclusão:

3 – Tempo de atuação como professora alfabetizadora:

4 – Sobre o andamento das aulas:

- a) Comente como se dá a alfabetização dos seus alunos.
- b) Existe alguma metodologia predominante? Qual?
- c) Como se dá o andamento das aulas? Existe uma rotina de eventos ou algo assim? E agora, com o ensino remoto, como a aprendizagem está se dando?
 - a) O lúdico está inserido nos tempos da aula? Como ele ocorre?
 - b) Quais as atividades em que pode ser percebido maior engajamento das crianças? Em que situações essas preferências podem ser percebidas?
 - c) Existem muitos alunos com dificuldades de alfabetização? Como essas dificuldades são percebidas?
 - d) Você poderia indicar um aluno com dificuldade no processo de alfabetização para participar da pesquisa? Qual?
 - e) Sobre o aluno indicado, como você percebe o comportamento dele em relação à alfabetização? É mais quieto e introspectivo, por exemplo? E a sua socialização, como se dá? É possível perceber inibição/tristeza/rebeldia...?
 - f) Existe alguma questão que você queira comentar e que não foi perguntada?

**APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL COM A PROFESSORA
ALFABETIZADORA**

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL COM A PROFESSORA ALFABETIZADORA:

Entrevista semiestruturada aplicada à professora alfabetizadora da turma de 3º ano de uma escola da rede pública da região do Vale do Rio do Sinos posterior às intervenções com os alunos.

1– Sobre as percepções durante e após a intervenção com o seu aluno:

a) Como você vê o aluno, considerando o antes e o depois das intervenções? Você pode discorrer sobre avanços e/ou retrocessos nas aprendizagens ou comportamentos do aluno...

b) Como você está percebendo o seu aluno agora em termos de vontade de aprender? E a socialização? E os comportamentos em aula frente às demandas escolares?

c) Existe alguma questão que você queira comentar e que não foi perguntada?

**APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL COM OS
RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA**

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL COM OS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

1. Conte um pouco da trajetória de vida do seu filho: como foi a gravidez, parto, quando iniciou a fala e a caminhar, com quem ficava, quando ingressou na educação formal...

2. Seu filho costuma brincar? Ele tem amigos? Qual a brincadeira preferida? Fale-me sobre isso.

3. Vocês, pais, percebem as dificuldades escolares de seu filho? Ele tem dificuldades em outras áreas?

4. Vocês percebem como o seu filho percebe a escola e a aprendizagem escolar? Como ele narra o que acontece na escola?

5. Como está se dando a aprendizagem remota? Seu filho está motivado?

6. Vocês acham que uma intervenção como a que esta pesquisa se propõe a fazer pode interferir na aprendizagem e autoestima do seu filho?

**APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL COM OS
RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA**

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL COM OS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

1. Como vocês perceberam o seu filho durante a realização dos atendimentos? Fale sobre os comportamentos frente ao tema de casa, sobre as narrativas em relação aos fatos ocorridos na escola...

2. Vocês perceberam avanços e/ou retrocessos no seu filho? Falem sobre isso.

APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de Mestrado intitulada: **ABORDAGEM POR MEDIAÇÃO LÚDICA NAS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. O trabalho será realizado pela mestrandia Fábida Daniela Schneider Lumertz, aluna do Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Universidade Feevale, orientada pela professora Dra. Lisiane Machado de Oliveira Menegotto. O objetivo deste estudo é investigar como intervenções por mediação lúdica de orientação na Teoria Histórico-Cultural podem influenciar no processo de alfabetização das crianças de 3º ano do Ensino Fundamental. A sua participação nesta pesquisa ajudará a buscar um melhor entendimento sobre o processo de alfabetização dos alunos.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em responder a duas entrevistas semiestruturadas sobre o tema proposto.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação, primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, eles serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento. Não há riscos em sua participação nesta pesquisa.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com a pesquisadora.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra com a pesquisadora. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional da pesquisadora responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome da pesquisadora responsável: Fábida Daniela Schneider Lumertz.

Telefone institucional da pesquisadora responsável: (51) 992444545

E-mail da pesquisadora responsável: fabialumertz@gmail.com

Assinatura da pesquisadora responsável

Local e data: _____, ____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE, concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Assinatura do participante da pesquisa

APROVADO PELO CEP/FEEVALE – TELEFONE: (51) 3586-8800 Ramal 9000

E-mail: cep@feevale.br

**APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA MENOR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA MENOR

O menor, pelo qual sou responsável, está sendo convidado a participar da pesquisa de Mestrado intitulada: **ABORDAGEM POR MEDIAÇÃO LÚDICA NAS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. O trabalho será realizado pela acadêmica Fábiana Daniela Schneider Lumertz, aluna do curso de Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Universidade Feevale, orientado pela professora Dra. Lisiane Machado de Oliveira Menegotto. O objetivo deste estudo é investigar como intervenções por mediação lúdica de orientação na Teoria Histórico-Cultural podem intervir no processo de alfabetização das crianças de 3º ano do Ensino Fundamental. A participação do seu filho nesta pesquisa ajudará a buscar um melhor entendimento sobre o processo de alfabetização dos alunos.

A participação do menor, pelo qual sou responsável, será voluntária e consistirá em participar de atendimentos de intervenção por mediação lúdica no processo de alfabetização. Ao todo serão 12 sessões de uma hora cada, uma por semana, que acontecerão na sala de Atendimento Educacional Especializado da escola, no turno oposto ao das aulas regulares, em dia e horário a combinar.

Garantimos o ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, tais como transporte e alimentação.

Não haverá riscos relacionados a sua participação na pesquisa.

A participação do menor estará contribuindo para melhorar o processo de alfabetização do próprio participante.

Garantimos o sigilo dos dados de identificação do menor, primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, eles serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Você tem a liberdade de optar pela participação do menor pelo qual você é responsável e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com a pesquisadora.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar à pesquisadora. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico

institucional da pesquisadora responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome da pesquisadora responsável: Fábيا Daniela Schneider Lumertz.

Telefone institucional da pesquisadora responsável: (51) 992444545

E-mail da pesquisadora responsável: fabialumertz@gmail.com

Assinatura da pesquisadora responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE, concordo com o que me foi exposto e autorizo a participação do menor pelo qual sou responsável. Os procedimentos descritos neste documento serão realizados somente com a anuência do menor.

Assinatura do participante da pesquisa – anuência

Assinatura do responsável legal do participante da pesquisa

APROVADO PELO CEP/FEEVALE – TELEFONE: (51) 3586-8800 Ramal 9000

E-mail: cep@feevale.br

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE
FEEVALE/ASSOCIAÇÃO PRÓ-
ENSINO SUPERIOR EM NOVO
HAMBURGO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento emergente e a aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: Lovani Volmer

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17582819.0.0000.5348

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PRO ENSINO SUPERIOR EM NOVO HAMBURGO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.552.180

Apresentação do Projeto:

De acordo.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e com as normas internas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale, todos os

Endereço: RS 239, nº 2755

Bairro: Vila Nova

CEP: 93.525-075

UF: RS

Município: NOVO HAMBURGO

Telefone: (51)3586-8800

Fax: (51)3586-9012

E-mail: cep@feevale.br

Continuação do Parecer: 3.552.180

documentos necessários à análise do projeto acima referido por este Comitê foram apresentados. Este projeto preserva os aspectos éticos dos participantes da pesquisa, sendo, portanto, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale. Reiteramos que o Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição encontra-se à sua disposição para equacionar eventuais dúvidas e/ou esclarecimentos que se fizerem necessários.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1399193.pdf	30/08/2019 09:02:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa.doc	30/08/2019 08:58:17	Lovani Volmer	Aceito
Outros	Questionarioprofessores.docx	30/08/2019 08:56:19	Lovani Volmer	Aceito
Outros	Questionariofamiliares.docx	30/08/2019 08:56:05	Lovani Volmer	Aceito
Outros	ESCALALETRAMENTOEMERGENTE.docx	30/08/2019 08:55:20	Lovani Volmer	Aceito
Outros	PROTOCOLOAVALIATIVOIV.docx	30/08/2019 08:44:12	Lovani Volmer	Aceito
Outros	PROTOCOLOAVALIATIVOIII.docx	30/08/2019 08:44:01	Lovani Volmer	Aceito
Outros	PROTOCOLOAVALIATIVOII.docx	30/08/2019 08:42:19	Lovani Volmer	Aceito
Outros	PROTOCOLOAVALIATIVOI.docx	30/08/2019 08:35:28	Lovani Volmer	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTAACEITE.pdf	30/08/2019 08:33:10	Lovani Volmer	Aceito
Outros	formulario.pdf	30/08/2019 08:32:14	Lovani Volmer	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessores.doc	30/08/2019 08:29:35	Lovani Volmer	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpais.doc	30/08/2019 08:29:22	Lovani Volmer	Aceito

Endereço: RS 239, nº 2755
Bairro: Vila Nova **CEP:** 93.525-075
UF: RS **Município:** NOVO HAMBURGO
Telefone: (51)3586-8800 **Fax:** (51)3586-9012 **E-mail:** cep@feevale.br



UNIVERSIDADE
FEEVALE/ASSOCIAÇÃO PRÓ-
ENSINO SUPERIOR EM NOVO
HAMBURGO



Continuação do Parecer: 3.552.180

Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	30/08/2019 08:26:07	Lovani Volmer	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaocompromisso.pdf	18/07/2019 08:51:03	Lovani Volmer	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NOVO HAMBURGO, 03 de Setembro de 2019

Assinado por:
Ranieli Gehlen Zapelini
(Coordenador(a))

Endereço: RS 239, nº 2755
Bairro: Vila Nova **CEP:** 93.525-075
UF: RS **Município:** NOVO HAMBURGO
Telefone: (51)3586-8800 **Fax:** (51)3586-9012 **E-mail:** cep@feevale.br