

Unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

Izac Trindade Coelho

Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização:
elementos para uma perspectiva histórico-crítica
do ensino da leitura e da escrita



ARARAQUARA
2016

Izac Trindade Coelho

Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização:
elementos para uma perspectiva histórico-crítica
do ensino da leitura e da escrita

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Bolsa: CAPES (período de Junho/ 2014 à Janeiro/2016)

ARARAQUARA
2016

COELHO, IZAC TRINDADE

Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita/Izac Trindade Coelho – 2016

Número de páginas f. 117; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Palavras-Chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Alfabetização. Linguagem Escrita. Leitura e escrita. Título.

IZAC TRINDADE COELHO

Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização:
elementos para uma perspectiva histórico-crítica
do ensino da leitura e da escrita

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Bolsa: CAPES (período de Junho/2014 à Janeiro/2016)

Data da defesa: 26/02/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Araraquara - SP

Membro Titular: Prof. Dra. Eliza Maria Barbosa
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Araraquara – SP

Membro Titular: Prof. Dr. Francisco de Paiva Lima Neto
Secretaria Municipal de Educação – Araraquara – SP

Membro Suplente: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Araraquara – SP

Membro Suplente: Profa. Dra. Sonia Marise Salles Carvalho
UNB – Universidade de Brasília – Brasília – DF

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras/FCL
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Toda objetivação existente na cultura material e intelectual ainda que inovadora parte das objetivações já produzidas pelas gerações passadas e das condições materiais também produzidas por essas gerações. E é nesse processo de relação com os outros que foi possível a realização do presente trabalho. Por ter clara a coexistência de muitos na confecção desta pesquisa, em especial, agradeço ao *Professor Francisco José Carvalho Mazzeu*, meu orientador, cujo apoio *afetivo-cognitivo* tornou o caminhar pelo mestrado mais fácil, interessante e suportável. Do mesmo modo *Tatiana Bukowitz* também coabitará sempre este trabalho e a mim porque constantemente presente, prestativa e rigorosa com a objetividade dos dizeres. As inúmeras vivências positivas com vocês jamais se esvairão de minha memória.

AGRADECIMENTOS

À todas as pessoas que coexistem esta pesquisa por meio da *comunicação* de suas ideias e do diálogo sobre as minhas, e àquelas cujo apoio através de condições materiais de existência foi de igual valor para minha dedicação à este estudo.

Aos professores Francisco J. C. Mazzeu, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, José Luiz Vieira de Almeida, Achilles Delari Jr., pelos conhecimentos à mim transmitidos e por possibilitarem-me *alegria* porque aproximaram-me dos clássicos.

Aos meus amigos Devisson Santos Ferreira, Antônio Leonam Alves Ferreira e Leandro Dias dos Santos pelo companheirismo mesmo que distante e pelos ricos diálogos sobre a temática que envolve esta pesquisa.

Aos amigos Alessandro de Oliveira, Ana Paula da Luz, Gustavo Rodrigues Salinas, Gisele Marins, Raul Alejandro Delgado, Edna Sanchez, Marcelo Ubiali Ferracioli, Afonso Mancuso de Mesquita, Efraim Maciel e Silva, Mariana de Cássia Assumpção, Maria Cláudia Saccomani, pela amizade e incentivo tão necessários no espinhoso caminho da vida.

Ao corpo docente do colégio Pedro II, campus Humaitá I – Rio de Janeiro, pela compartilha de ideias e experiências sobre o trabalho educativo com crianças do ensino fundamental, e por me possibilitarem imprimir a “minha marca” no trabalho com meus alunos, ainda que “professor iniciante”.

Aos meus alunos do 5º ano do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (turmas 502 e 504), do colégio Pedro II - RJ, em 2015, por conferirem sentido a minha escolha de ser professor.

Aos meus atuais alunos do 2º ano do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (turma 202), do colégio Pedro II - RJ, pelo afeto à mim demonstrado e por me apontarem o caminho para o desenvolvimento de uma alfabetização histórica e crítica.

À equipe da seção de pós-graduação em Educação Escolar pela prestatividade no atendimento a demandas burocráticas por mim solicitadas.

Aos membros integrantes da Banca Examinadora de qualificação: Professora Dra. Eliza Maria Barbosa e Professora Dra. Luci Regina Muzzeti, por fazerem-me reorganizar a minha relação com o objeto desta pesquisa.

Aos professores Drs. Eliza Maria Barbosa e Francisco de Paiva Neto pela disposição em compor a banca de defesa e significância das contribuições que realizaram sobre este trabalho.

À CAPES pelo apoio financeiro através de bolsa de estudos.

À minha mãe que, conhecendo alguns percalços da profissão docente em nossa sociedade, apoiou-me integralmente na escolha de me tornar um “professor de crianças da escola pública”.

Aos meus irmãos, pelo carinho e respeito à mim dedicados.

Ao meu pai, por ajudar-me à sua maneira.

É preciso que o êxito de uma determinada atitude pedagógica não se transforme em obstáculo ao prosseguimento do curso da própria educação (VIEIRA PINTO, 2000, p. 26).

RESUMO

Este trabalho versa sobre a alfabetização na perspectiva pedagógica histórico-crítica. Nossa problemática de pesquisa reside na necessidade de propostas pedagógicas aliadas à uma concepção crítica e dialética de alfabetização e, simultaneamente, na ausência de estudos que enfoquem o ensino inicial da leitura e da escrita por esse viés analítico. No percurso de delineamento de uma concepção histórica e crítica de alfabetização, dialogamos com as concepções atuais de alfabetização e letramento, proposta por Magda Soares, bem como a influente concepção construtivista e a, ainda resistente, perspectiva tradicional. O objetivo do diálogo foi o de estabelecer os postulados de cada vertente pedagógica em relação à alfabetização de modo a esclarecer as divergências de suas concepções à de uma proposta histórico-crítica de alfabetização. Como objeto de estudo, tomamos a linguagem escrita nas formulações psicológicas da Escola de Vigotski e as proposições metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo como a segunda estabelece em princípios pedagógicos aquilo que a primeira postula como percurso do desenvolvimento cultural dos indivíduos em fase de escolarização. Partindo da hipótese de que a palavra é o instrumento-guia do ensino-aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e, ademais, de que as propostas pedagógicas para a alfabetização de crianças existentes reforçam a cisão entre conteúdo e forma da palavra, priorizando sua face fonética em detrimento de sua face semântica, constatamos que, apenas uma alfabetização que unifique tais faces fonética e semântica dará conta de ensinar a linguagem escrita aliada às dimensões simbólica, abstrata e conceitual que lhe é própria. A título de conclusão e contribuição do trabalho desenvolvido, esboçamos ideias gerais sobre a alfabetização dirigida pelos termos da Pedagogia Histórico-Crítica e orientada à humanização dos seres humanos.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino de Leitura e Escrita. Linguagem Escrita. Prática Pedagógica. Didática da Alfabetização. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This research deals with literacy process on the critical historical pedagogy perspective. Our research problem is established by the necessity of pedagogical proposals related to a dialectic and critical conception of literacy and, simultaneously, to the absence of studies focused on the teaching of writing and reading process through this point of view. By defining a critical and historical conception of literacy, we dialogued with current conception of writing and reading process, proposed by Magda Soares, as well as the influent constructivist conception and, the so resistant, traditional perspective. That dialogue aimed at establishing the postulates of each pedagogical fields related to literacy in order to clarify divergences between these conception and a critical and historical literacy proposal. As object of study it was taken up the concept of written language from the Vigotskian School and the pedagogical approaches of critical historical pedagogy as we reflected on how both theories deal with the concept of written language. Assuming that the *word* is the leading-instrument for the learning and teaching of reading and writing and, besides that, the pedagogical proposals for children literacy rupture both phonetic and semantic faces of the *word*, we found that the teaching of writing and reading must unify both sides phonetic and semantic in order to address the abstractive, symbolic and conceptual dimension of the written language. In conclusion, we sketched out some general ideas for the educator who wishes to teach according to a critical perspective and oriented towards human beings humanization.

Keywords: Literacy. Writing and Reading Teaching. Written Language. Teaching Practice. Literacy Teaching. Cultural Historical Psychology. Historical Critical Pedagogy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados do Inaf – Habilidades de leitura e Habilidades matemáticas	29
Tabela 2	Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais– Brasil 1900/2010	32
Tabela 3	Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais– Brasil 2000/2013	37

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo	24
QUADRO 2 Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade, por sexo	28
QUADRO 3 Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo	26
.....	
QUADRO 4 Número de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais– Brasil 1900/2010 .	33
QUADRO 5 Distribuição dos analfabetos de 15 anos ou mais entre as Unidades da Federação – Brasil 2012	34
QUADRO 6 Proposta de rotina pedagógica semanal do Material Ler e Escrever ao primeiro ano do ensino fundamental	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPM	Instituto Paulo Montenegro
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita

Sumário

Apresentação	
Delimitação do problema de pesquisa, do objeto e das questões norteadoras	16
Seção I – O Debate sobre alfabetização no Brasil	26
1.1 Dados atuais do problema da alfabetização no Brasil	27
1.2 Dilemas intrínsecos ao tratamento conferido à alfabetização na atualidade	40
1.3 O histórico dos métodos de alfabetização, a “desmetodização” e a permanência dos impasses	50
1.4 Analfabetismo como problema histórico-social: desafios de uma proposta histórico-crítica de alfabetização	68
Seção II – Pedagogia Histórico-Crítica e alfabetização no ensino fundamental	73
2.1 Os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica	73
2.3 As contribuições teórico-metodológicas atuais sobre alfabetização pautadas na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica	80
Seção III – Para uma Alfabetização Histórico-Crítica: elementos para uma contribuição didática ao campo da alfabetização de crianças	87
3.1 A concepção de linguagem escrita na Psicologia Histórico-Cultural	88
3.2 O percurso de apropriação da linguagem escrita pela criança	94
3.3 A relação grafofonêmica como conteúdo específico da alfabetização: a Palavra como síntese de múltiplas determinações	98
Considerações Finais	107
Referências Bibliográficas	114

Apresentação

O processo de construção desta pesquisa envolveu um constante esforço de pautar as considerações aqui expostas o mais coerente possível com os princípios teórico-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Tarefa árdua. E se em algum momento não logramos alcançar os picos mais elevados do raciocínio, não foi por falta de tentativa. A aproximação ao objeto de pesquisa requer também o afastamento dele, de modo que nos possibilita recompor o campo de observação em que o objeto está inserido e conferir se a parte observada vincula-se dinamicamente com este todo, num processo constante de refeituas e redefinições do tecido analítico que vai se compondo no decorrer da pesquisa. Neste movimento de idas e vindas, portanto, foram se estabelecendo novos interlocutores teóricos para o diálogo sobre o problema do analfabetismo no Brasil, dados quantitativos como tabelas e gráficos foram surgindo e ilustrando nosso quadro analítico e, em alguns momentos, houve a necessidade de desfazer os trechos cosidos e retomar o fio de análise quando este foi longo ou curto demais. Este é o trabalho a que nos pusemos nesta pesquisa ao caracterizar o problema do analfabetismo na sociedade brasileira partindo da fecundidade da análise que toma em conta não o analfabetismo em si, como conceito abstrato, mas o sujeito analfabeto, concreto, real, inserido em relações de trabalho e sociais reais. Por aí nos pareceu mais fecundo e produtor a análise do problema do analfabetismo brasileiro, e é por esse viés analítico que ora apresentamos uma síntese possível do tecido costurado por nós.

Analisando os momentos da alfabetização no Brasil constatamos que o ensino da relação grafofonêmica tem tido um papel fundamental para a apropriação da leitura e da escrita. Tal fato, portanto, conduziu à ideia de que aí radicaria o cerne do ensino da escrita e da leitura, levando as proposições mais tradicionais a iniciarem a alfabetização por essa relação seguindo um processo definido que caracteriza os chamados métodos sintéticos ou analíticos de alfabetização.

Na década de 1980, na contramão desse processo, as pesquisas de Emilia Ferreiro pautadas na Psicologia Genética de Jean Piaget e consubstanciadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita* reforçam a crítica ao diretivismo em alfabetização e preconiza intensamente que a criança é capaz de, progressivamente, construir a representação da escrita ao estar em contato com a língua escrita em seus usos sociais, interagindo com materiais de leitura. Tal

concepção de alfabetização culminou na rejeição à utilização de qualquer metodologia que sistematizasse o processo de aquisição da escrita e supervalorizou os estágios de desenvolvimento psicológico da criança em detrimento do objeto de estudo, descaracterizando, assim, a especificidade do processo de alfabetização, a apropriação dos rudimentos da linguagem escrita.

Hoje vemos, de fato, que a revolução do construtivismo no âmbito da alfabetização se limitou ao que seus adeptos mesmos denominaram “revolução conceitual”, porque os números referentes ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional, de acordo com os dados oficiais, permaneceram alarmantes (Mortatti, 2010; IBGE, 2010).

Por essa razão a continuidade da investigação no campo da alfabetização em busca de formas e conteúdos adequados e que assegurem verdadeiramente o aprendizado da língua escrita é indispensável. A linguagem escrita, como objetivação do gênero humano na cultura material e intelectual, deve ser disponibilizada aos seres humanos em suas melhores formas, pois sabemos que é através da aquisição desta ferramenta simbólica que a criança poderá galgar patamares de desenvolvimento de pensamento mais elevados no seu processo de escolarização.

Assim, é indispensável fazer frente às teorias que prescindem do ensino sistemático e intencional dessa ferramenta, advogando suposto espontaneísmo na aquisição da escrita e da leitura. Leontiev (1979) já nos alertava que a apropriação dos objetos da cultura material e intelectual historicamente acumulados pelo homem *não se dão espontaneamente*, mas num processo de aproximação sistemática e intencional no qual são reproduzidos nos indivíduos os atributos e a atividade condensada no objeto da cultura, num processo de intensa *comunicação* entre aquele que já domina o objeto a ser apropriado e aquele que busca dominar o objeto. Em outras palavras, processo que em nossa sociedade denominamos *educação*.

Do nosso ponto de vista, portanto, é imprescindível que o período da alfabetização seja de contato sistemático e consciente da criança com a escrita e a leitura, mediado pelo *ato de ensinar* do professor. Não concebemos o ato de ensinar como desrespeito, autoritarismo, *violência simbólica*, etc., por parte do professor em relação ao aluno. Pelo contrário, defendemos o ensino dos conteúdos escolares como a essência da educação escolar, e lutamos por sua manutenção na escola pública com a devida melhoria, pois entendemos que a apropriação por parte dos indivíduos do conhecimento científico, artístico e filosófico através

da escola é condição *sine qua non* para a formação de pessoas capazes de deliberar sobre os rumos de sua própria vida e da sociedade no geral.

Neste sentido, esta pesquisa parte dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica porque defensora de uma escola pública que *ensine* os conhecimentos historicamente acumulados e elaborados socialmente e aliada à uma concepção política cuja finalidade é a superação da exploração do trabalho e a socialização dos produtos materializados na cultura. Dessa forma, sabendo-se que indivíduos concretos e reais serão os únicos responsáveis pelas transformações estruturais da sociedade, esta corrente pedagógica atua no sentido de instrumentalizar a escola e os educadores para que efetivem uma educação sistematizada e de aproximação aos conhecimentos clássicos, porque através da apropriação desses conhecimentos esses mesmos indivíduos serão capazes de estabelecer uma relação crítica com a realidade e apontar objetivos revolucionários coletivamente.

Diante deste apelo formativo, não menos importante é o papel da alfabetização. O domínio da linguagem escrita em suas formas mais elaboradas se coloca então como tarefa a ser garantida pela proposta de educação histórico-crítica, uma vez que esse domínio assegurará o desenvolvimento posterior do indivíduo seja nas ciências naturais e humanas, seja nas artes. E é neste campo que nos colocamos. Dentre outras problemáticas relativas ao papel da alfabetização na formação do ser humano livre e universal¹, o eixo central desta pesquisa é a relação *conteúdo e forma* da alfabetização nas condições postas pela sociedade atual, fundamentada na concepção pedagógica Histórico-Crítica e nas formulações da Psicologia Histórico-Cultural.

Para fins de delimitação do problema, o **objeto de estudo** é o ensino da linguagem, mais especificamente sua modalidade escrita e as possíveis derivações didáticas que decorrem do entendimento que dela fizemos neste estudo.

Em outros termos, estamos advogando a necessidade da compreensão do *conteúdo e forma* de uma alfabetização histórico-crítica, já partindo do pressuposto de que não devemos estabelecer uma *forma única* de ensino, mas propor indicações para um modelo possível, calcado nas correntes teóricas adotadas. Neste sentido, entendemos que os dilemas da prática educativa poderiam nos nortear no encaminhamento de princípios didático-pedagógicos, por isso algumas questões levantadas por nós enquanto alfabetizador de crianças e adultos foram discutidas na Seção I deste trabalho. Há uma validade teórica relevante ao se discutir tais

¹ Para ler sobre a “formação do ser livre e universal” conferir DUARTE, N. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Ed. Comemorativa. Campinas: Autores Associados. 2013.

questões, mesmo que sejam aparentemente simples. Não são poucos os trabalhos acadêmicos sobre alfabetização que, dizendo-se inovadores, fazem propostas didáticas reiterando a cisão entre atividade significativa e atividade mecânica, letramento e aprendizagem da escrita. E também não são poucos aqueles que, buscando pautar-se na pedagogia crítica, revivem atividades amplamente adotadas por teorias que criticam.

Intentando um processo de ensino que unifique ambas as dimensões da linguagem, fonética e semântica, postularemos, na última seção deste trabalho, a relevância em se tomar a *palavra* como elemento nuclear do processo de ensino da escrita e da leitura por condensar em si os aspectos fonéticos e semânticos da linguagem.

A título de contextualização, queremos também afirmar que o trajeto de encontro com o problema desta pesquisa foi dinâmico. Durante a graduação, tivemos a oportunidade de realizar estágio supervisionado no ensino fundamental. Naquele momento, íamos ao estágio munido de reflexões sobre o processo de alfabetização baseado nas diversas perspectivas que o abordam e as confrontávamos com a prática que observávamos no contexto da escola. Observávamos, igualmente, a relação do que propunham os métodos de alfabetização no campo teórico com o que realizavam as professoras alfabetizadoras com as quais mantivemos contato.

Com efeito, ao confrontar o que vínhamos estudando sobre os métodos e metodologias de alfabetização com o que presenciávamos no estágio, ficávamos frequentemente inquietos com a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o tema e a possível elaboração de instrumentos teórico-práticos que superassem os limites apresentados pela perspectiva construtivista que era a adotada pela maioria dos alfabetizadores da escola. Vale dizer que nenhuma prática fundamentava-se exclusivamente na perspectiva construtivista, ainda que os alfabetizadores afirmassem que essa era a mais eficiente. Utilizavam elementos dos métodos sintéticos, analíticos, analítico-sintéticos e, das metodologias, extraíam exercícios dos mais variados tipos que tratassem do fonema e/ou sílaba que estivessem trabalhando no dia. Daí, normalmente, seguia-se ao reconhecimento dos fonemas ou sílabas nas palavras, à escrita de palavras e, por fim, ao reconhecimento dessas palavras nos textos, parlendas, cantigas de roda, adivinhas etc. A literatura infantil, por sua vez, tinha seu espaço no início ou fim da aula, não sendo retomada durante o processo de apropriação da língua escrita.

Tendo esse contexto prático como pano de fundo, pensávamos constantemente sobre a necessidade de elaborar instrumentos teórico-práticos para a nossa prática alfabetizadora, que se iniciaria ao terminar a graduação. Pensávamos, mais especificamente, sobre o uso do texto,

quais textos deveria selecionar, que critérios utilizar para a seleção de textos, como trabalhar o sentido do texto com as crianças, como integrá-lo à sistematização do estudo das relações grafofonêmicas, sintáticas, morfológicas etc. da língua portuguesa e, mesmo, como organizar o processo de estudo dessas relações. Partiria da letra, da sílaba, do texto? Seria possível estruturar o ensino dos aspectos formais da escrita com base nos textos selecionados pelo professor e consubstanciá-lo num único processo?

Foi, então, no início do segundo semestre de 2010 que, sob a orientação do professor Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, começamos a estudar, junto com um grupo de colegas graduandos em Pedagogia, a confecção de um material de alfabetização que superasse as dificuldades das metodologias que mencionamos sobre seleção de textos, palavras, apropriação da relação grafofonêmica e que, indo além, articulasse esses elementos num único processo. Esse material, no entanto, seria direcionado aos educandos adultos e não às crianças, como havíamos desejado inicialmente. Porém, já sinalizava a possibilidade de compreender teoricamente questões que nos colocávamos no período do estágio, referentes à seleção e ao uso de textos e a como definir e trabalhar o conteúdo da alfabetização, no processo de aquisição da linguagem escrita.

O material que tomou forma no final do ano de 2010 foi denominado de Caderno de Alfabetização e continha, já nesses poucos meses de elaboração, um conjunto de aproximadamente 15 lições, cada uma das quais possuía um tema gerador, um texto de suporte e uma palavra geradora, que dariam início ao processo de alfabetização dos educandos adultos. Os temas, sobretudo, deveriam trazer em si uma carga de sentido existencial e emocional, isto é, deveriam estar ligados à experiência dos alfabetizandos adultos.

O trabalho com esse conjunto de elementos, ou seja, temas, textos e palavras geradoras, consubstanciados no Caderno de Alfabetização, foi estruturado em três momentos básicos. O primeiro momento, o da discussão do tema gerador, pretendia situar a palavra no contexto de uma enunciação concreta, isto é, vinculá-la semanticamente a uma situação comunicativa, na qual adquirisse significado para o educando adulto. É o momento também da problematização de sua realidade, pois o texto gerador inicial trazia temáticas que são candentes à vida diária desses adultos.

O segundo momento tratava-se do estudo sistemático da palavra geradora, já situada e significada. Desmembrava-se a palavra geradora em sílabas, em letras e, partindo ao quadro de formação de sílabas, formavam-se sílabas com as consoantes presentes na palavra

geradora. Em seguida, esse quadro servia de base para a formação de palavras novas, as quais seriam classificadas em substantivos próprios e comuns, verbos e outras que pudessem surgir. Dessas palavras criavam-se frases tendo em vista o tema gerador. Nessa etapa, tínhamos por objetivo que o adulto automatizasse a identificação e produção do desenho das letras contidas na palavra geradora e se apropriasse das relações entre letras e sons, entendendo os caracteres escritos em sua conexão com os significados.

No terceiro momento, então, buscava-se retomar o tema e o texto gerador, recriando-o, já com um conjunto de novas palavras que emergiram do estudo da palavra geradora inicial. Assim, rerepresentávamos o texto gerador de modo que o aluno pudesse reescrevê-lo ou criar o seu com base no texto disponível.

Essa foi, sumariamente, a configuração a que chegou o Caderno de Alfabetização e que, no início do segundo semestre do ano de 2011, buscamos aplicar em uma sala de educandos adultos do Programa Brasil Alfabetizado² na cidade de Américo Brasiliense-SP.

Com efeito, a aplicação do Caderno de Alfabetização no processo de alfabetização dos adultos foi fundamental para que tomássemos conhecimento de seus alcances possíveis e limitações existentes. A reformulação dos procedimentos didáticos inadequados, por sua vez, foi feita durante o processo de alfabetização conforme os alfabetizandos apresentassem dificuldade em compreendê-los. Nas primeiras aulas que ministramos, por exemplo, os alunos pouco se manifestavam ao serem questionados sobre o tema e o texto gerador. Assim, decidimos diminuir o tempo de dedicação a essa etapa no início da aula e aumentá-lo quando chegássemos à produção textual, pois ali apareceria outra vez o tema e o texto gerador. Ao cabo de uma semana, aproximadamente, os educandos já se manifestavam mais vigorosamente quando surgia o texto gerador e eram-lhes apresentadas as questões problematizadoras. Desse modo, o Caderno de Alfabetização foi se reconfigurando durante nossa prática pedagógica com os adultos, que foi de outubro a novembro de 2011, até meados de 2012, quando terminei a graduação e o grupo de confecção do material se dissolveu por motivos diversos.

² O Programa Brasil Alfabetizado é uma iniciativa do governo federal que busca alfabetizar pessoas a partir dos quinze anos de idade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. O programa tem como principal objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>).

Em fins de 2012 participamos do processo seletivo para contratação de professores temporários para a rede municipal de São Carlos–SP. O contrato previa o período de trabalho de fevereiro a junho de 2013, com possível prorrogação até dezembro do mesmo ano.

Com a aprovação no processo seletivo para contratação de professores, fomos convocados a participar da atribuição de turmas uma semana após o início do ano letivo, e a contratação aconteceu exatamente um dia antes de assumir o emprego. Vale a pena apontar esse fato porque tem implicação direta na prática pedagógica do professor, considerando que este não pode iniciar seu trabalho sem um planejamento de como serão e quais serão as atividades para o semestre/ano, o que implica, por outro lado, ter em mente os objetivos específicos a se atingir em cada área e os objetivos gerais, que dizem respeito à formação como um todo. Contudo, no dia seguinte à contratação, apresentamo-nos à escola como professor do 1º ano do ensino fundamental, do período vespertino.

Ao chegar à escola, atendeu-nos a direção com a qual mantivemos um breve diálogo sobre as demandas da escola e dos alunos. Em seguida, fomos conduzidos à sala de aula da turma de 1º ano, com a qual trabalharíamos. Esta já se encontrava com a professora de apoio, que havia assumido a sala desde o início do ano letivo até o momento que o professor contratado estivesse disposto a assumir o trabalho.

Em nenhum momento, vale salientar, houve diálogo sobre a proposta pedagógica da escola, o currículo utilizado, os recursos materiais existentes etc., elementos que, reiteramos, fomos apreendendo conforme preparávamos as aulas semanais no diário de classe. Isso posto, pensamos estar claras as condições nas quais se deram nossa contratação, seja no âmbito burocrático, seja no âmbito pedagógico, considerando, como já afirmamos, a necessidade de um planejamento prévio das ações pedagógicas a serem desenvolvidas que não prescinde de um conhecimento prévio do currículo, dos recursos existentes ou, até mesmo, da proposta e objetivos pedagógicos da escola na qual se trabalha.

Desse modo iniciamos nosso trabalho, e, no que diz respeito à alfabetização, optamos, inicialmente, pelas orientações da coordenação pedagógica em seguir o método global, utilizando o material do Ler e Escrever disponível na escola. Durante o primeiro mês, então, trabalhamos cantigas de roda, parlendas, adivinhas etc., contextualizando fonemas e sílabas. Lançamos mão também do estudo dos fonemas a partir dos nomes das crianças, reforçando seus valores fonéticos nos diferentes contextos e exercitando a escrita a partir de seus nomes. Assim, no final do primeiro mês, por solicitação da coordenação, realizamos uma sondagem de escrita cujos resultados fizeram-nos questionar os procedimentos que vínhamos utilizando.

Ora, exigia-se das crianças, no momento da sondagem, a consciência silábica e, no entanto, orientavam-nos a não trabalhar com sílabas, isto é, com o “tradicional ba-be-bi-bo-bu”, pois “tiraria a possibilidade da criança pensar sobre a composição das palavras” que, por sua vez, deveriam ser decodificadas na sondagem cujos instrumentos necessários para a decodificação o professor também não devia fornecer.

A partir da primeira sondagem, portanto, começamos a utilizar outro método para alfabetizar. Iniciamos por retomar os momentos desenvolvidos no Caderno de Alfabetização, cujos passos estão apresentados acima. Utilizamos também o material didático *Alfabetização e Letramento* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) disponível na escola, mas o eixo estruturador do trabalho consistiu no Caderno de Alfabetização, que possui uma sequência de ensino da escrita baseada em textos.

Os textos do Caderno, por sua vez, não eram de interesse infantil, propriamente, então buscávamos as palavras em textos que líamos para as crianças, como a “Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes; “Era uma vez um gato xadrez”, de Bia Vilella; e “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, basicamente. Levantávamos, juntamente com os alunos, uma palavra que continha o fonema que pretendia trabalhar no dia, escrevíamo-la na lousa, decompúnhamo-la em sílabas, em letras e entregávamos um quadro impresso para as crianças no qual nos acompanhavam na construção do “Quadro de Sílabas” lançando mão das consoantes presentes na palavra escolhida.

Muitas crianças compunham e decompunham as palavras em sílabas, as quais nós solicitávamos constantemente que nos mostrassem a decomposição com o levantamento de um dedo para cada sílaba. Eventualmente, nós pedíamos que os alunos circulassem na lousa as sílabas que ditávamos, para compor palavras. Esse trabalho acompanhou a confecção de pequenos livros pelas crianças que, como haviam memorizado a história do livro que líamos diariamente, escreviam com ajuda as pequenas frases que figuravam cada página do livro e faziam o respectivo desenho.

Com efeito, a sondagem de escrita que se seguiu a esse trabalho trouxe resultados animadores. Nela, um número considerável de alunos já pôde escrever as palavras solicitadas seguindo o critério da silabação, outros avançaram no reconhecimento do valor sonoro dos fonemas e na lógica de composição das sílabas. Assim, nos meses seguintes, continuamos utilizando os procedimentos do Caderno de Alfabetização e buscamos modos de articular textos e produção de textos que fizessem as crianças avançarem no domínio da escrita e da leitura.

No que tange também a alfabetização, vale apontar que a prática alfabetizadora da escola estava circunscrita a utilização dos materiais didáticos disponíveis pela secretaria municipal e estadual de educação: Ler e Escrever, Alfabetização e Letramento. Entretanto, algumas práticas de alfabetização limitavam-se ao uso de uma “folhinha de atividade”, com a qual o professor explicava todo um conceito a partir dessa folhinha, que deveria ser simples para o aluno. Trata-se de uma folha de exercícios de uma letra, de localização de uma palavra ou de pintura da letra que se está estudando. Alguns professores, ainda, comentavam que não conseguiriam dar aula se não possuíssem a folhinha em mãos.

Gostaria de sinalizar, portanto, que as condições materiais nas quais nós professores estruturávamos nosso trabalho traziam dificuldades para a elaboração de procedimentos metodológicos diferenciados e por vezes o impossibilitavam. Disso decorriam outras dificuldades que consideramos importantes: a do conhecimento de todo o processo pedagógico; a do domínio do conteúdo específico de trabalho; a da elaboração de materiais próprios que corroborassem os momentos do processo pedagógico de cada professor etc.

Essa precariedade de condições objetivas implicava uma prática alfabetizadora, na maioria dos casos vistos e vividos, semelhantes às que descrevemos anteriormente, ou seja, práticas baseadas em folhinhas de atividades e circunscritas exclusivamente à adoção de materiais didáticos disponíveis pela secretaria municipal de educação.

Feitas essas considerações, voltemos ao caso de nossa prática alfabetizadora. Os resultados que obtivemos ao terminar o semestre e haver lançado mão dos procedimentos do Caderno de Alfabetização foram muito animadores. A maioria dos alunos, quando dizíamos que estudaríamos alguma palavra, já classificavam-na em sílabas, levantando os dedos da mão, um para cada sílaba, procedimento esse que, como já mencionamos, utilizava constantemente no estudo da escrita. Também produziam bilhetes e registravam algumas ideias no diário que possuíam, por nossa orientação. Sobre a leitura, os que liam ainda o faziam silabando, sendo que uns o faziam com maior velocidade que outros.

É interessante notar que através desta experiência nos colocamos a pensar sobre a possibilidade de articular o domínio dos elementos básicos da escrita, isto é, automatizá-los, simultaneamente à aquisição de significado e sentido do que estavam se apropriando, e buscamos resposta para esta questão na articulação das palavras e fonemas com o texto, entendendo que o texto, a estrofe, a frase de um poema, por exemplo, pudesse ser colocada como fundo no estudo do fonema, sílaba ou palavra que estivesse em destaque. Daí outras questões se colocaram como, por exemplo, o critério de seleção de textos infantis que

permitted essa articulação tendo clareza de que o conteúdo dos textos também devesse ser levado em consideração nessa possível articulação. Contudo, acreditamos que não conseguimos superar essa dificuldade, pois ao programar a aula sob essa demanda, sentíamos a necessidade de instrumentos teóricos capazes de nos permitir articular ambos os momentos num único processo.

Assim, depois desse período de trabalho no ensino fundamental e de consultar artigos, livros, dissertações e teses, verificamos que o uso de textos na alfabetização de crianças se trata de um problema mais amplo do que colocar a criança em relação com livros, com literatura, considerando que, baseado no percurso aqui explicitado, a relação entre letras e fonemas caracteriza-se como conteúdo dominante da alfabetização e deve, sim, ser apreendido significativamente, sob a base de textos. Não se trata de ensinar esse conteúdo em detrimento de textos, tampouco de prescindir dele sob uma suposta concepção de “letramento”, mas da articulação dialética do ensino da relação entre fonemas e letras.

Assim, chegamos à problemática que envolve esta pesquisa: a necessidade de se estabelecer novos princípios pedagógicos para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita a partir de um viés histórico-crítico, já que as propostas hegemônicas atuais do construtivismo, da alfabetização fônica, e do letramento partem da cisão dos aspectos fonético e semântico da linguagem, caros e necessários à uma apropriação da linguagem escrita em suas dimensões conceitual, abstrata e simbólica.

Há algumas questões-síntese a serem respondidas por esta pesquisa: qual o conteúdo específico nos primeiros anos da alfabetização? Há algum elemento da linguagem que sintetizaria os aspectos semânticos e fonéticos necessários à apropriação da linguagem escrita? Que critérios utilizar para a seleção de textos na alfabetização? Como se estrutura o fenômeno da linguagem oral e da linguagem escrita? Por que os aspectos semânticos e fonéticos da linguagem devem ser trabalhados em unidade?

Em síntese, o movimento analítico pretendido é o de reconhecimento e incorporação dos avanços, e não apenas o da crítica negativa daquelas propostas didáticas em alfabetização que não se coadunam com a perspectiva histórico-crítica. Por outro lado, é igualmente pretendida a objetivação de reflexões ricas e férteis sobre os dilemas existentes na prática dos alfabetizadores das escolas brasileiras, encaminhando respostas à problemas postos desde sempre ao professor de crianças e materializando uma pedagogia articulada com os interesses da classe trabalhadora.

À título de encerramento desta apresentação, esclarecemos que este trabalho está estruturado em três seções. Na primeira seção, procuramos esboçar o tratamento que se tem dado à alfabetização na história brasileira, evidenciando as soluções apresentadas pelos governos e os resultados obtidos até o momento. Argumentamos que imputar aos indivíduos o problema do analfabetismo é escamotear sua natureza histórico-social, na medida em que apenas a supressão das formas mais extremadas de exploração do trabalho, da divisão social do trabalho, e da divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual possibilitará a verdadeira erradicação do analfabetismo. Por isso, não se trata apenas de elaborar métodos novos, mas de estabelecer no bojo dos métodos que se está criando, a formação de indivíduos que lutem pela transformação da sociedade atual. Na seção de número dois, anotamos como a pedagogia pensaria os problemas relativos à alfabetização a partir dos fundamentos teórico-metodológicos que postula. Do mesmo modo, analisamos dois artigos que consideramos relevantes para o avanço de uma didática histórico-crítica em alfabetização, donde sintetizamos algumas formulações pedagógicas que, por sua vez, foram mais detalhadas na seção três.

Na seção três iniciamos com uma síntese sobre as elaborações de Vigotski e Luria sobre o fenômeno da linguagem escrita e sobre o percurso realizado pela criança para aquisição dos rudimentos da escrita e da leitura. Finalizamos esta seção com apontamentos sobre o papel da palavra como elemento nuclear no processo de alfabetização por carregar em si as propriedades fundamentais que apontam para a formação de conceitos na criança escolar: a fonética e a semântica.

Tentamos, por fim, postular algumas orientações didático-pedagógicas a partir da conclusão da centralidade da palavra. Esperamos que reverberem como contribuição do esforço aqui empreendido. Fica mais uma vez a indicação de que este trabalho não visa definir uma forma única de ensino da leitura e da escrita baseado na perspectiva histórico-crítica. Vê-se ao longo do trabalho que a própria dinâmica de sala de aula, as circunstâncias objetivas de cada escola, estado, cidade, as características linguísticas e culturais dos alunos são elementos que devem ser considerados sempre no trabalho educativo e, portanto, esclarecem para nós a dimensão do domínio da atividade de ensino exigida do professor antes de nos fazer crer na necessidade de uma forma acabada de se ensinar a linguagem escrita.

Seção I

O debate sobre alfabetização no Brasil

O trabalho que ora se apresenta insere-se no debate contemporâneo sobre alfabetização de crianças no ensino fundamental e objetiva, em seu conjunto, analisar este fenômeno e contribuir com seu avanço metodológico a partir da corrente pedagógica histórico-crítica. É sabido que a construção desta teoria pedagógica tem sido realizada por diversos pesquisadores em âmbito nacional, e muitas têm sido as publicações de artigos, dissertações e teses abordando a temática do ensino da alfabetização. Se a necessidade do *ensino* intencional e sistematizado já está bem posta e esclarecida para os educadores adeptos desta vertente, do qual nenhuma proposição teórica deste campo abre mão, por outro lado pouco tem-se avançado no entendimento dos procedimentos pedagógicos alinhados à perspectiva histórico-crítica. Por isso esse trabalho intenciona contribuir com essa lacuna no que diz respeito a alfabetização de crianças no primeiro e segundo anos do ensino fundamental, corroborando todo o estofo filosófico e político preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica: o materialismo histórico-dialético postulado pelos trabalhos clássicos de Karl Marx e Friedrich Engels. O trabalho a ser empreendido por nós não é simples, e não pretende, de forma alguma, esgotar a discussão do que se propõe discutir, mas objetiva apontar caminhos profícuos para o desenvolvimento de uma didática adequada aos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Em síntese, nos quatro itens desta primeira seção, demonstraremos o analfabetismo como problema ainda pulsante na sociedade brasileira, e pela natureza histórico-social que lhe é própria, não pode ser tratado apenas como decorrente do emprego de métodos inadequados de ensino da escrita e da leitura, como veremos no histórico da alfabetização no Brasil. Por fim, veremos como a Pedagogia Histórico-Crítica, posicionando-se na luta pela superação do capitalismo, entende este fenômeno.

1.1 Dados atuais do problema da alfabetização no Brasil

Notícias jornalísticas, reportagens televisivas, redes sociais, sítios de internet, artigos científicos alardeiam constantemente as elevadas taxas de analfabetismo em nosso país acentuando o desgaste e a ineficiência dos programas governamentais para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Veem-se gráficos de coluna, de pizza, tabelas, fotografias de pessoas pobres e muitos números percentuais ilustrando as inúmeras justificativas e discursos sobre a causa da existência de tantas pessoas sem saber ler e escrever em pleno século XXI: o descuido das famílias em educar seus filhos; a preguiça dos indivíduos; a incapacidade de adaptação ao meio; o baixo nível intelectual da criança; a pobreza familiar; o descaso do governo em ofertar alfabetização de qualidade para todos. Do mesmo modo, soluções várias são propostas para o enfrentamento do problema: a atuação do governo por meio de programas ou campanhas, a criação de organizações não governamentais que ofertem alfabetização, a adoção de novos métodos de alfabetização, livros didáticos e, inclusive, o retorno ao denominado método tradicional, às antigas cartilhas.

Segundo dados do IBGE, 13 milhões de brasileiros são considerados analfabetos, totalizando 8,6% da população de 15 anos ou mais, enquanto do total da população brasileira 27% são analfabetos funcionais, conforme podemos observar nos gráficos e tabelas que se seguem. Contudo, cabe apontar que os conceitos de analfabetismo funcional e absoluto nem sempre são consensuais entre os órgãos que evidenciam dados sobre este fenômeno. Em outros termos, há dificuldade em se estabelecer o que é um indivíduo analfabeto e/ou alfabetizado. Vejamos. Se a definição do que seja analfabeto é mais fácil de delinear, por tratar-se do indivíduo incapaz de fazer qualquer uso da língua escrita, o mesmo não ocorre com o analfabetismo funcional. Os dados apresentados pelo IBGE pautam-se numa definição questionável sobre analfabetismo funcional, o que enseja uma diluição do conceito de analfabetismo. A inferência do quantitativo de analfabetismo absoluto e funcional baseava-se, para este órgão, em pesquisas amostrais realizadas em domicílio a partir da autodeclaração do indivíduo à pergunta “sabe ler e escrever?”, devendo, portanto, se a resposta fosse afirmativa, redigir um bilhete simples sobre sua vida cotidiana. Dadas às mudanças na definição de alfabetismo, desde 1990 o IBGE passou a definir o analfabetismo funcional em relação aos anos de escolarização, considerando, portanto, como analfabeto funcional, quem possui menos de quatro anos de escolaridade. Sabendo-se, contudo, que a alfabetização constitui-se de dois processos distintos e complementares entre si, a leitura e a escrita, e que a leitura é um processo mais complexo do que a escrita por comportar um grau maior de exigência de

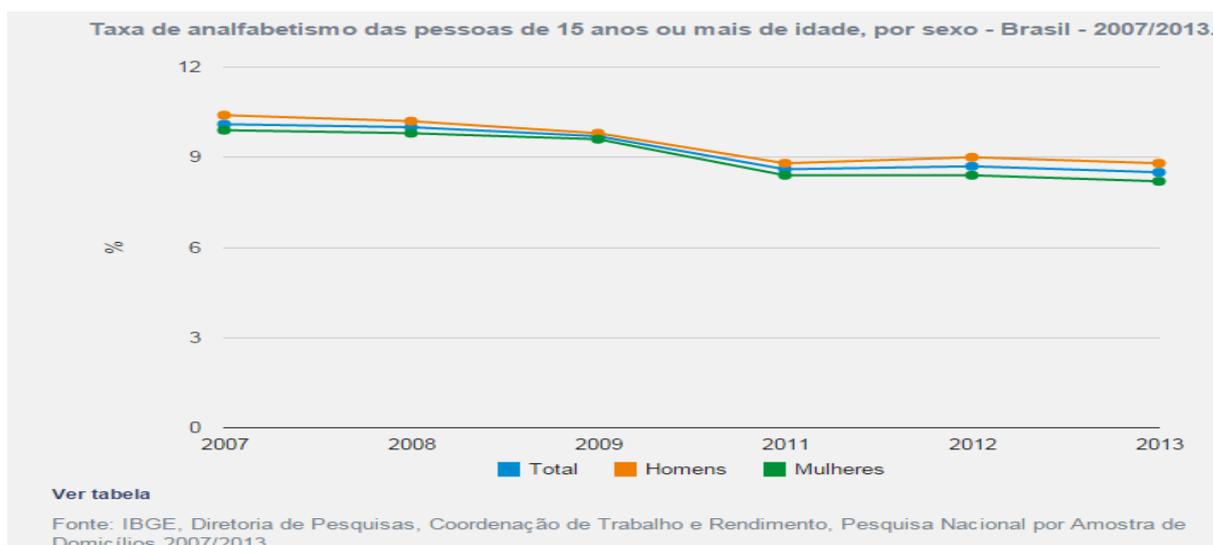
relações, inferências e interpretações do que é lido, não seria adequado medir a competência em leitura a partir da produção escrita de bilhetes, por exemplo. Essa constatação, portanto, fragiliza o critério utilizado pelo IBGE na pesquisa sobre o quantitativo de analfabetos funcionais.

Com efeito, a palavra analfabeto refere-se àquele que *carece* do alfabeto, ou seja, o indivíduo que não aprendeu a utilizar em nenhum nível a linguagem escrita, seja para a elaboração de um texto escrito ou para a escrita do próprio nome. À esse estado se refere o analfabetismo absoluto. No entanto, a denominação *analfabetismo funcional* pretende caracterizar indivíduos capazes de ler e escrever em algum grau de domínio, mas incapazes de utilização da linguagem escrita e da leitura nas diversas formas em que estas se apresentam nos espaços sociais. Ora, esta é também outra fragilidade das pesquisas sobre analfabetismo pautadas nessas definições, pois vemos que o que se denomina analfabetismo funcional se trata da medição do processo conhecido atualmente como letramento. Alfabetização e letramento são processos distintos, como já apontados pelos estudiosos de tais processos. Há que se aclarar cada um desses conceitos para que se obtenham dados precisos e reais sobre a condição cultural da sociedade brasileira em termos de leitura e escrita e, conseqüentemente, que se proponham medidas pedagógicas adequadas ao problema do analfabetismo e do letramento. Veremos mais adiante como se caracteriza cada um desses processos.

Tais apontamentos tornam-se necessários para precisarmos adequadamente o que estamos definindo como analfabetismo e analfabetismo funcional, visto que os dados apresentados acima pelo IBGE, de que 27% da população brasileira de 15 anos ou mais é analfabeta funcional, saltam a vista e não esclarecem que os 27% dominam a escrita e a leitura em algum grau de conhecimento. Tratam-se, acreditamos, mais propriamente de iletrados do que de analfabetos, ao nosso ver.

Os gráficos a seguir ilustram o quantitativo dos indivíduos analfabetos, na acepção que já indicamos.

Figura 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil



Comparativamente, a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)* de 2005, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstra que 10,9% dos brasileiros de 15 anos ou mais não sabia ler nem escrever. Em 2002, esse índice era de 11,8%, totalizando 14,8 milhões de analfabetos. Desse montante, contabilizados em 2002, apenas 213 mil conseguiram se alfabetizar nos três anos seguintes.

O IBGE também divulga os seguintes dados sobre o analfabetismo entre crianças de 10 anos ou mais:

Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade, por sexo - Brasil

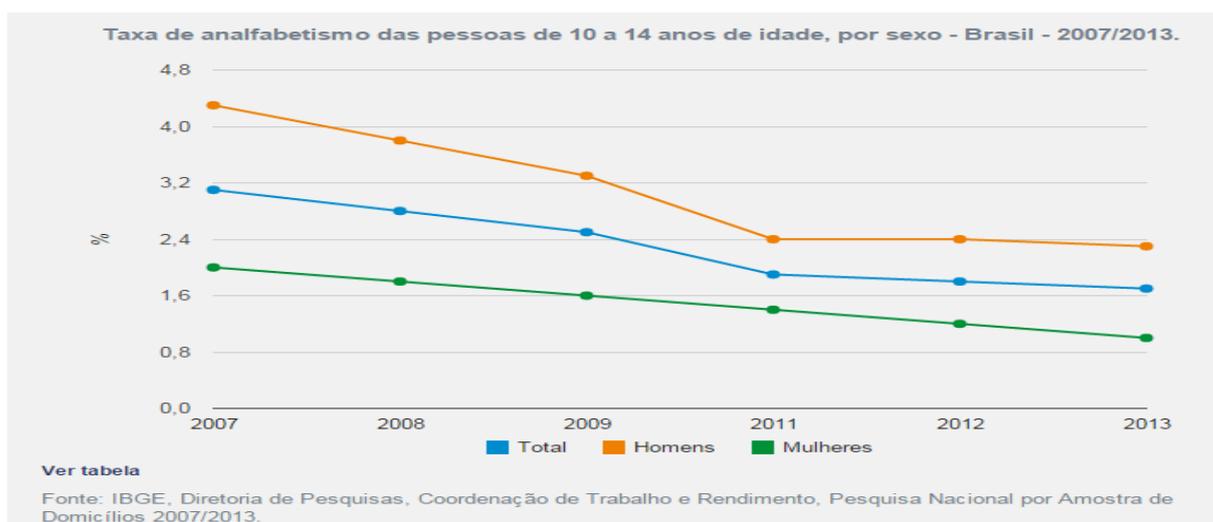
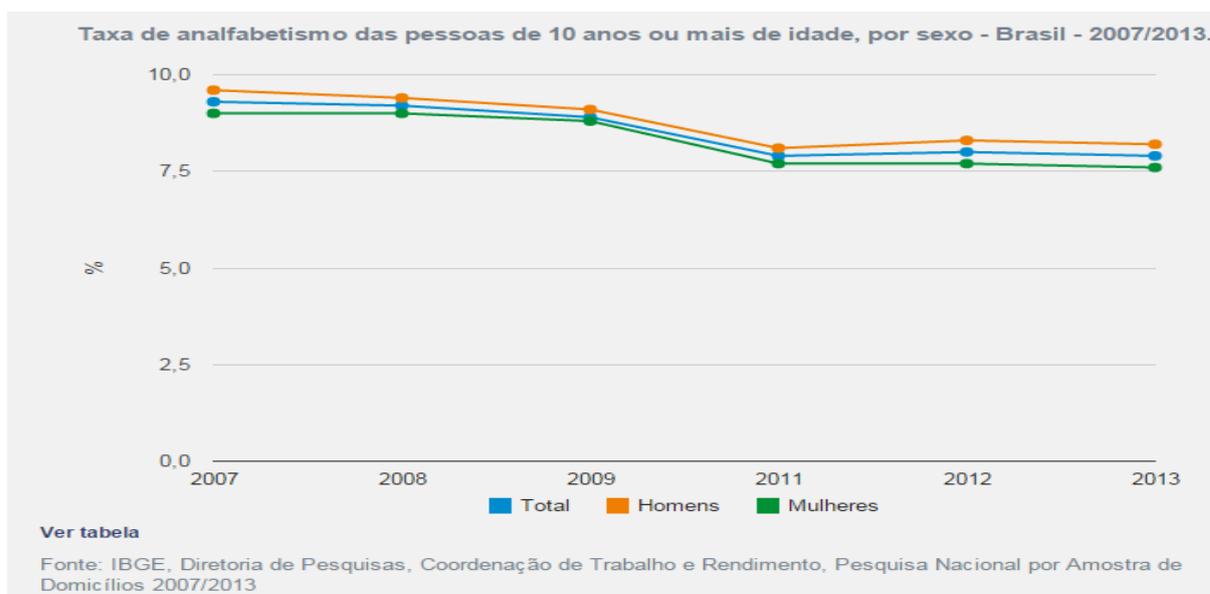


FIGURA 3 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil



Embora os números apresentados acima sejam alarmantes, dado o atual avanço socioeconômico da sociedade brasileira e os grossos investimentos feitos pelo governo federal em programas de alfabetização de jovens e adultos, vemos que mais estarrecedores se tornam quando nos atentamos ao percentual relativo ao analfabetismo funcional, de 27%, tal como evidenciado pelo IBGE e por dados do Instituto Paulo Montenegro - IPM (2012), apresentados a seguir:

Tabela 1: Resultados do Inaf – Habilidades de leitura e Habilidades matemáticas

Resultados do Inaf - Habilidades de leitura e habilidades matemáticas							
	Leitura e escrita				Matemática		
	2001	2003	2005	Diferença 2001 - 2005	2002	2004	Diferença 2002 - 2004
Analfabeto	9%	8%	7%	- 2 pp	3%	2%	- 1 pp
Alfabetizado Nível Rudimentar	31%	30%	30%	- 1 pp	32%	29%	- 3 pp
Alfabetizado Nível Básico	34%	37%	38%	+ 4 pp	44%	46%	+ 2 pp
Alfabetizado Nível Pleno	26%	25%	26%	-	21%	23%	+ 2 pp

Fonte: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa - INAF (2012)

Os dados da tabela acima, elaborados pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa (2012), baseiam-se na definição de analfabetismo funcional já demonstrada por nós como problemática, porque confunde dois conceitos básicos: alfabetização e letramento. Vejamos como essas organizações caracterizam o analfabetismo funcional: **a)** analfabetos funcionais ou pessoas parcialmente alfabetizadas podem ser agrupados em duas

categorias. Os alfabetizados em nível rudimentar (analfabetos funcionais de nível 1) identificam-se pelo reconhecimento da maior parte das palavras na forma escrita e pela localização de informações simples em microtextos, mas apenas se a informação estiver explícita. Redigem pequenos enunciados, como bilhetes, mensagens de texto virtuais, listas e respostas curtas com graves problemas de coerência e clareza. Possuem dificuldade em produzir enunciados longos e complexos; **b)** alfabetizados em nível básico (analfabetos funcionais de nível 2) conseguem localizar informações implícitas, leem e compreendem textos simples pequenos, com dificuldade em localizar informações implícitas em textos mais complexos, ainda que pequenos. Ou seja, não conseguem interpretar textos com competência satisfatória senão de assuntos cotidianos. Produzem redações de temas simples e são quase incapazes de sintetizar informações de fontes variadas. Possuem dificuldade em produzir paráfrases de informações ou argumentos, mesmo dos de média complexidade; **c)** plenamente alfabetizado (alfabetização em nível 3) é quem lê, compreende e depreende ideias implícitas de qualquer texto de qualquer tamanho ou grau de complexidade. É capaz de resumir o sentido geral dos textos que lê, e consegue comunicar suas ideias com clareza e coerência através de textos. Consegue sintetizar informações reunidas de várias fontes.

De acordo com estes parâmetros de análise do problema do analfabetismo, em 2012 foi publicado pelo IPM e ONG Ação Educativa o Indicador de analfabetismo funcional – Inaf, evidenciando que o número de pessoas plenamente alfabetizadas com o ensino médio é de apenas 35%. Ou seja, 65% dos estudantes aptos a ingressarem na universidade seriam considerados ou analfabetos ou analfabetos funcionais de nível 1 e 2 (IPM, 2012). A situação se obscurece entre estudantes de nível superior. A despeito do alarde do Ministério da Educação em relação ao crescimento do número de diplomados em nível superior, do total de 7,9% desta população em 2010, 48% de seu contingente compunha-se de analfabetos funcionais.

Os índices apresentados acima, como veremos, podem apresentar outra configuração se partirmos da definição e distinção de letramento e alfabetização proposta por Soares (2006). Conforme esta autora, estes processos possuem especificidades claras e devem ser levadas em conta na elaboração de intervenções pedagógicas que objetivem a erradicação do fenômeno do analfabetismo.

Desse modo, cremos que os índices demonstrados pelo Inaf (2012) evidenciam, sim, a deficiência do *letramento* dos indivíduos consultados, e não propriamente o quão *alfabetizados* estão estes indivíduos. Por isso, o conceito de letramento é o que julgamos ser o

mais adequado para interpretar os índices demonstrados por esse indicador. Magda Soares (2006), buscando delimitar as fronteiras do conceito de letramento, afirma o seguinte:

[...] Conhecemos bem, e há muito, o “estado ou condição de analfabeto”, que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente **analfabetismo**. Já o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto – **alfabetismo ou letramento** – não nos era necessário. *Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento*** (SOARES, 2006, p. 19-20 grifos nossos).

A definição de letramento proposta por Soares (2006) demarca justamente o fenômeno do letramento. O termo analfabetismo funcional, então, carece de correspondência prática se nos atentarmos ao fato de que o indivíduo que faz uso da escrita e da leitura, mesmo em graus baixíssimos de domínio, não é analfabeto, e, portanto, não vive em “estado ou condição de analfabeto”. Há sim que se lutar para que os indivíduos se apropriem da escrita e da leitura em seus graus mais elevados, a tornem parte de sua individualidade e façam uso crítico e consciente das variadas formas em que se apresentam nas diversas práticas sociais existentes. Ou seja, o processo de escolarização em seu conjunto deve garantir o letramento adequado e crítico dos indivíduos, potencializando assim intervenções e usos críticos das práticas de leitura e escrita contemporâneas.

Não sendo um problema unicamente das instituições brasileiras, a confusão de conceitos evidenciados em pesquisas sobre analfabetismo e letramento aparece em outros países. Soares (2006) faz apontamentos acerca dessa incompreensão:

A avaliação do nível de **letramento**, e não apenas da presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice de **alfabetização**) é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é *realmente* obrigatória e *realmente* universal, e se presume, pois, que *toda* a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever. Assim, de um modo geral, esses países tomam como critério avaliar o nível de *letramento* da população o número de anos de escolaridade completados pelos indivíduos [...]: o pressuposto é que a escola, em 4,5 anos ou mais, terá levado os indivíduos não só à

aquisição da “tecnologia” do ler e escrever, mas também aos usos e práticas sociais da leitura e da escrita. O que interessa a esses países é a avaliação do nível de **letramento** da população, não o índice de **alfabetização**, e frequentemente buscam esse nível pela realização de censos por amostragem em que, por meio de numerosas e variadas questões, avaliam o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram. [...] é importante compreender que é a **letramento** a que estão se referindo os países desenvolvidos quando denunciam, como têm feito com frequência, índices alarmantes de *illiteracy* (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália) ou de *illettrisme* (França) na população; na verdade, não estão denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que *não sabem ler e escrever* [...] mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam *não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever*, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de **alfabetização**, mas a níveis de **letramento** (SOARES, 2006, p. 22 – 23).

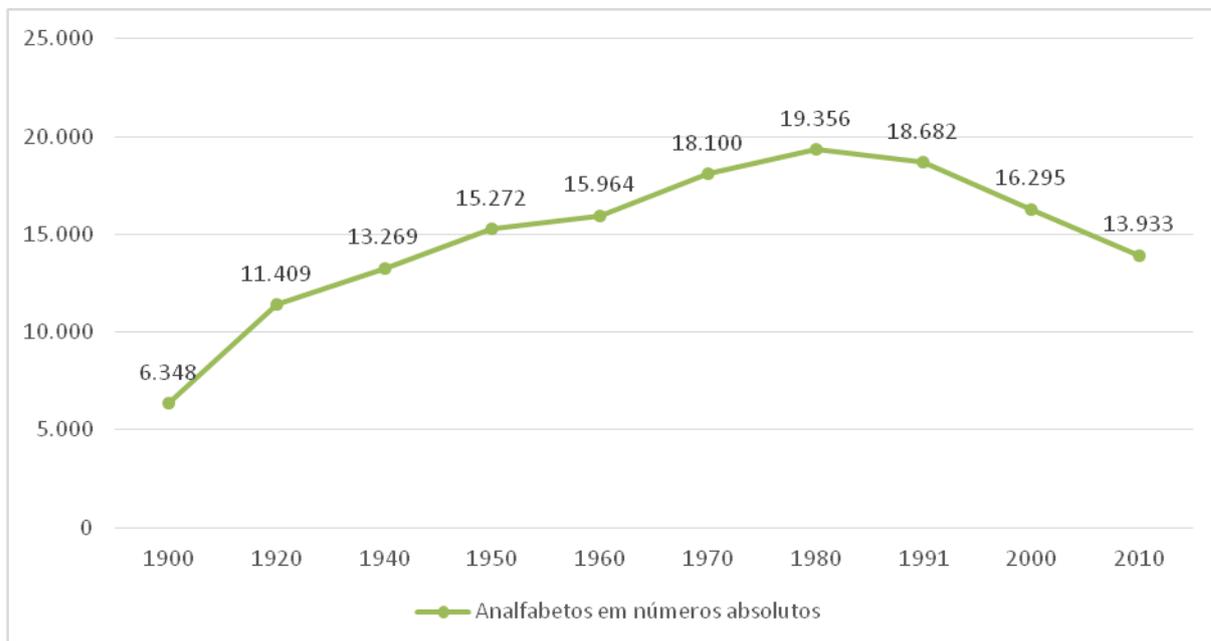
A despeito da extensão da citação, é importante apontar esse trecho na íntegra pelo fato de corroborar a definição de letramento já delineada por nós e por Soares (2006) anteriormente. Fica evidente que há uma incongruência na designação do fenômeno do analfabetismo também no Brasil, caracterizado pelos dados do IBGE e IPM – Inaf, cuja nebulosidade dever desfeita. Traremos, posteriormente, algumas reflexões sobre consequências didático-pedagógicas para os anos iniciais de escolarização advindas da definição dos conceitos de alfabetização e de letramento. Por ora ilustramos os índices absolutos de analfabetismo no Brasil a partir de dados do IBGE.

Tabela 2. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais– Brasil 1900/2010

Ano	População com 15 anos ou mais		
	Total da população	População Analfabe	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3%
1920	17.564	11.409	65,0%
1940	23.648	13.269	56,1%
1950	30.188	15.272	50,6%
1960	40.233	15.964	39,7%
1970	53.633	18.100	33,7%
1980	74.600	19.356	25,9%
1991	94.891	18.682	19,7%
2000	119.533	16.295	13,6%
2010	144.814	13.933	9,6%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

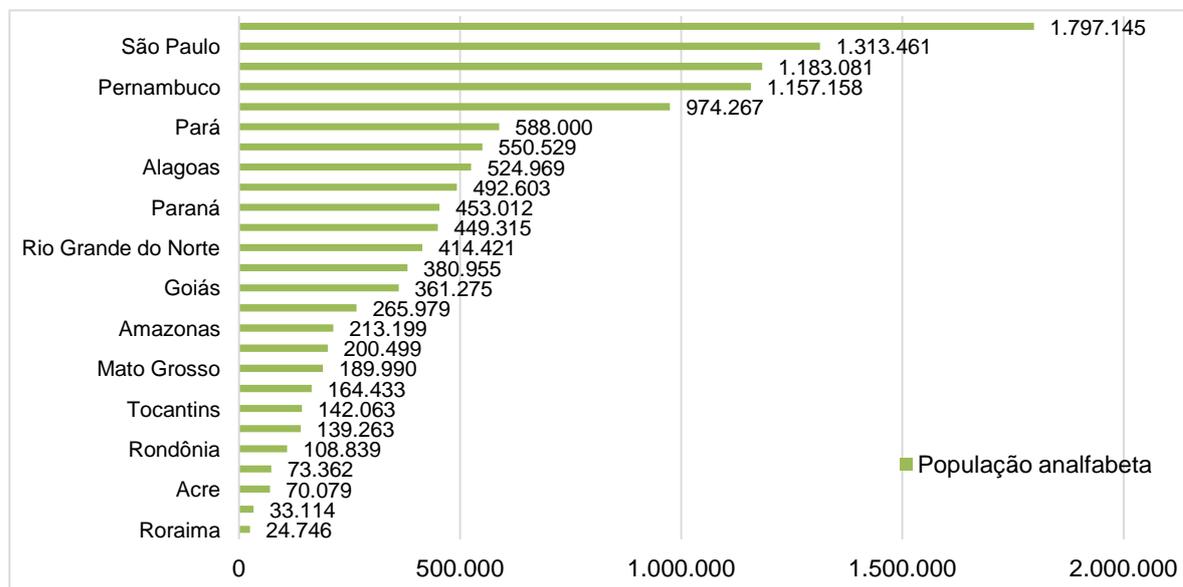
FIGURA 4 – Número de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais– Brasil 1900/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

É possível observar no gráfico acima que, em números absolutos, chegamos ao ano de 2010 com o quantitativo maior de analfabetos do que tínhamos em 1940. Apesar do aumento significativo da população brasileira nos últimos 70 anos (1940-2010), que passou de 23.648 para 144.814 milhões de habitantes, percebe-se a manutenção de um quantitativo de analfabetos ao longo dos últimos 70 anos, decaindo aproximadamente 6% a cada década, sendo que a menor redução em percentuais ocorreu na década de 2000 a 2010, 4%.

FIGURA 5: Distribuição dos analfabetos de 15 anos ou mais entre as Unidades da Federação – Brasil 2012



Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Ora, que dizem os gráficos e tabelas expostos? Do espectro demonstrativo que possuímos, indo de 1900 à 2012, os dados nos comunicam os picos mais elevados de analfabetos na sociedade brasileira e os períodos de declínio deste fenômeno, obrigando-nos a constatar a veracidade da queda de taxas de analfabetismo no Brasil e, daí, a inferir que ano a ano este fenômeno vem sendo combatido pelos governos cuja postura tem sido a de enfrentamento do problema em sua raiz através das campanhas e programas de alfabetização de jovens e adultos e da universalização da escola básica às crianças de 0 a 10 anos. Seria isso o que nos comunicam os números e percentuais? Que mais nos dizem? Há algo mais sendo dito cuja descoberta estaria acessível apenas aos plenamente alfabetizados, capazes de obter informações implícitas dos textos que leem?

Vamos retomar o caso dos analfabetos funcionais, pois, como vimos, a taxa é de 27% da população total brasileira e de 48% entre os diplomados com nível superior. Podemos afirmar que o descaso, a privatização e o sucateamento da educação ao longo de anos no Brasil, frutos de uma política de mercantilização intensa dos bens culturais e materiais produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade, é, sem dúvida, responsável por tamanho montante de analfabetos funcionais. A condição precária de tantas escolas públicas, com baixíssimos salários aos professores e infraestrutura didático-pedagógica parcamente estabelecida, bem como a abertura sem critérios de faculdades, universidades e institutos de educação em cada esquina aliada a um projeto de precarização da educação superior pública devem ser responsabilizadas e reconhecidas como fabricantes de tantos diplomados iletrados em nosso país.

A formação de diplomados semialfabetizados em grande percentual é constantemente alardeada pelos órgãos educacionais e pelo governo como expressão de vitória da sociedade brasileira, no entanto, não se tem colocado em pauta a precarização do modelo de expansão universitária praticado, que tem sucateado o ensino superior. Numa sociedade extremamente desigual como é a sociedade brasileira, onde relações de poder marcam a deliberação ou não de políticas sociais que possibilitem o avanço da classe dominada, de modo que as políticas sociais de favorecimento da população pobre traz em si o contraditório da conservação da desigualdade social, a prática de diplomar iletrados evidencia o propósito claro de criar uma oferta de mão-de-obra barata e abundante, revitalizando o denominado “exército de reserva”. A consequência visível e já experienciada é a “bola de neve” que isso se torna, em que cada

vez mais se aceita postos de trabalho com salários abaixo do justificável devido à ampla concorrência existente.

Para que não fique dúvida sobre os esforços empreendidos a nível nacional e internacional com vistas a combater o fenômeno do analfabetismo, relatório da UNESCO intitulado “*Alfabetização como liberdade*”, com publicação de 2003, esclarece o posicionamento desta organização frente ao problema e aponta inúmeras ações, a nível internacional, desenvolvidas ao longo de 40 anos para o suposto debate e proposições de projetos que erradicassem o analfabetismo. A conclusão final extraída deste “esforço coletivo” dos países através da UNESCO é inaceitável para aqueles que veem as condições objetivamente postas e existentes para o enfrentamento adequado do analfabetismo.

Os quarenta anos de atividades em prol da alfabetização consistiram em: Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo, Teerã – 1965; Simpósio Internacional sobre Alfabetização, Perseópolis – 1975; Ano Internacional da Alfabetização, AIA – 1990; Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, Jomtien – 1990; Quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo – 1997; Fórum Mundial de Educação, Dacar – 2000. Embora se tratem de ações a nível internacional, o documento “*Alfabetização como liberdade*” (2003) deixa claro que ao longo dos 40 anos de atividade da organização aliada a governos de inúmeros países, o número de analfabetos obteve um pífio decréscimo: de 879 milhões para 861 milhões.

Avaliando o resultado das atividades, o relatório coloca que:

Este panorama dos eventos e compromissos internacionais relativos à alfabetização revela dois focos de tensão: em primeiro lugar, embora a retórica de preocupação quanto ao enfoque da questão da alfabetização tenha se mantido forte e clara, os avanços reais foram frustrantes – **diversas metas foram estabelecidas e não cumpridas, e nenhum aumento significativo nos investimentos foi ainda verificado.** Em segundo lugar, **embora a alfabetização permaneça no cerne das atribuições da UNESCO, e a ela tenha se engajado intensamente no processo internacional, nada disso resultou na colocação da alfabetização no centro dos debates internacionais sobre educação.** A solução desses focos de tensão, necessariamente, fará parte de toda e qualquer ação a ser adotada no futuro (UNESCO, 2003, p.33 – grifos nossos).

É justo lançar a questão do porque, ao longo de 40 anos, uma organização com o alcance da UNESCO, declaradamente “engajada no processo internacional”, não reviu os procedimentos utilizados para enfrentar o problema do analfabetismo. Protela-se ainda mais: “A solução desses focos de tensão, necessariamente, fará parte de toda e qualquer ação a ser adotada no futuro”. Haveria um interesse político por trás do analfabetismo?

Constatado o irrisório acréscimo de 5% de alfabetizados no mundo todo, na década de 1990 á 2000, estabeleceu-se seis metas para serem alcançadas até 2015, no Fórum Mundial de Educação de Dacar, também liderado pela UNESCO. Em relação à alfabetização, essas metas significavam alcançar, até 2015, um aumento de 50% de adultos alfabetizados, principalmente entre mulheres, bem como acesso igualitário à educação básica e a educação continuada para todos os adultos. Curiosamente, já em 2002, o *Relatório de Acompanhamento Global de Educação Para Todos* relatou que,

entre as metas de Dacar, a alfabetização é a que menor possibilidade apresenta de ser atingida na maioria dos países – 79 países encontram-se em situação de risco, 40 deles em risco grave, quanto a não atingir as metas de Dacar para a alfabetização (UNESCO, 2003, p. 33).

Em 2003, a solução apresentada pelo então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi o Brasil Alfabetizado³. Este programa visou a combater os baixos índices de alfabetismo apresentados por pesquisas da UNESCO, do Instituto Paulo Montenegro e IBGE, sintetizadas em documento “Estatísticas sobre Analfabetismo no Brasil: Audiência Pública – Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal”⁴. A proposta vinculou-se aos órgãos do SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, EEx – Ente Executor (Secretaria de Educação do Município ou Distrito Federal), e CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos com o intuito de ser melhor executada. Do mesmo modo, alianças com secretarias estaduais e municipais foram realizadas para que os alfabetizandos pudessem seguir os estudos básicos na Educação de Jovens e Adultos - EJA após o término da alfabetização.

Vale também apontar que o Programa Brasil Alfabetizado surge com o propósito de atender a uma população histórica e socialmente marginalizada e excluída do direito à alfabetização:

[...] jovens, adultos e idosos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, população privada de liberdade, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, mulheres e pessoas com deficiência (BRASIL, 2011, p. 5).

³ Para uma análise detalhada sobre o Programa Brasil Alfabetizado, sugerimos a leitura de capítulo dedicado à análise deste programa desenvolvida na dissertação de mestrado de BRAGA, A. C. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP.** Dissertação de mestrado. UNESP/Fclar. 2014.

E quais resultados obteve o Brasil Alfabetizado ao longo desta década? De 2003 a 2015, com doze anos de vigência do programa, reduziu-se o analfabetismo à zero? Se assim tivesse sido, talvez estivéssemos postulando aqui outro objeto de pesquisa, pois significaria dizer que o programa adotara medidas radicais no tratamento social e didático-pedagógico da alfabetização, bem como ampliara o atendimento de outras carências sociais da população brasileira: o lazer, o trabalho, a saúde, o acesso à cultura. Lidemos, contudo, com os seguintes dados:

Tabela 3. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais– Brasil 2000/2013

Ano	População com 15 anos ou mais	
	População de analfabetos	Taxa percentual de analfabetos
2000	16,2 milhões	13,6%
2010	13,9 milhões	9,6%
2013	13,3 milhões	8,5%

Fonte: IBGE, PNAD.

São diversos os obstáculos a serem superados para reduzirmos o analfabetismo à zero. Temos visto ao longo das considerações que fizemos até o momento que o fenômeno do analfabetismo assola milhares de brasileiros e que, contudo, os programas de alfabetização lançados como possíveis erradicadores do problema têm sido paliativos que fazem diminuir irrisoriamente as elevadas taxas e protelar a tomada de uma solução radicalizada. Variadas são as soluções propostas: a substituição de métodos pedagógicos, o maior investimento em programas de alfabetização, a melhoria dos materiais didáticos disponibilizados aos professores, a ampliação do acesso à educação básica etc. Seriam esses os caminhos para o real tratamento do analfabetismo?

É importante observar que o problema do analfabetismo, ao qual viemos caracterizando empiricamente ao longo deste texto, pode ser tratado com os paliativos demonstrados acima, no entanto o resultado é nulo, e a História nos mostra, se tivermos em conta que o objetivo da alfabetização não é o aprendizado da escrita e da leitura em si mesmo, mas como preparação para a apropriação de formas mais elaboradas do conhecimento humano. Desta forma, pelos dados que oferecemos até o momento, vemos que a compreensão de que o analfabetismo deve ser combatido existe e é profundamente insuficiente. Insuficiente

porque os governos têm insistido ao longo do tempo em programas de alfabetização que objetivem a erradicação do analfabetismo entre seu povo e pouco se tem conquistado com tais programas. Poderíamos citar o já abordado Programa Brasil Alfabetizado.

Por isso retomamos a ideia. Os esforços coletivos da sociedade brasileira em torno da erradicação do analfabetismo devem vir acompanhados de políticas públicas sérias de erradicação da pobreza, de garantia de condições básicas de vida aos alfabetizandos. Se assim for, novos critérios se colocarão para a definição dos *métodos* e procedimentos pedagógicos a serem utilizados.

O analfabetismo é compreendido, pelas forças dominantes, como dificuldade individual, incapacidade cognitiva e falta de esforço. Nesse sentido, governos atuam como entidades filantrópicas na oferta de programas de alfabetização que minimizem as altas taxas de analfabetismo entre a população. Historicamente, ao invés de crescente redução do número de analfabetos, percebemos uma estagnação no número absoluto, de modo que podemos afirmar baseados em dados oficiais que o quantitativo de indivíduos sem saber ler e escrever em 2010 era o mesmo de 1940. Em contrapartida, os esforços empreendidos pelos governos são profundamente ineficazes por pelo menos duas razões: a) os materiais fornecidos ignoram uma abordagem crítica e radical da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que não se oferece condições objetivas para que crianças, jovens e adultos permaneçam na escola; b) a natureza histórico-social do analfabetismo enraizada na sociedade de classes é superada com a supressão dessa sociedade por um modelo de conformação social em que a alienação do trabalho humano desapareça.

Baseados nesse pressuposto, no item seguinte analisaremos mais especificamente os resultados dessas medidas paliativas governamentais na sala de aula, mostrando alguns dos dilemas que o alfabetizador frequentemente enfrenta no dia a dia de sala de aula e qual o caminho adequado para o encaminhamento destes dilemas.

1.2 Dilemas intrínsecos à alfabetização escolar na atualidade

A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2002, p. 3).

Dermeval Saviani, na epígrafe em destaque, nos alerta para o *modus operandi* de uma postura revolucionária no campo da educação. Claramente, é urgente nos dias atuais postular

uma teoria pedagógica que dê conta não apenas de retomar a função crítica da escola, mas que definitivamente se insira no ambiente escolar com propostas teórico-metodológicas eficientes e eficazes aliadas à uma concepção de mundo revolucionária, socialista. A teoria pedagógica revolucionária deve invadir o espaço escolar propositivamente, evidenciando os escamoteamentos da realidade educacional e social impostos pela ideologia burguesa e rearticulando o núcleo válido das atuais propostas teórico-metodológicas para todos os anos da educação escolar com vistas ao estabelecimento de práticas pedagógicas adequadas aos interesses populares.

Buscando estabelecer reflexões necessárias sobre a prática pedagógica no campo da alfabetização escolar, vamos propor adiante um diálogo entre a concepção pedagógica histórico-crítica e a prática de alfabetização, com vistas a compreender em que medida esta teoria pedagógica contribui para o equacionamento das questões que o professor alfabetizador se defronta em sala de aula. Vejamos.

Confrontado com a necessidade de alfabetizar ou vendo-se na condição de professor alfabetizador, muitas questões emergem instantaneamente, mesmo àqueles cuja opção teórico-metodológica aparentemente encontra-se resolvida. É comum as questões-problemas colocadas pelo professor antes de alfabetizar sofrerem uma guinada quando este mesmo educador está na condição de alfabetizador. Isso vale para a alfabetização de adultos e de crianças, pois em nenhuma destas áreas a problemática da alfabetização está solucionada. E é a partir dos problemas que começam a surgir na prática de sala de aula que os alfabetizadores, em sua grande maioria, vão estabelecendo referenciais teórico-metodológicos buscando respostas supostamente válidas aos questionamentos existentes no dia a dia escolar.

O professor alfabetizador se vê na constante condição de responder questões e problemas práticos do seu dia a dia escolar. Tais questionamentos, relativos à *o quê, como, por quê e para quê* ensinar, são respondidos de inúmeras maneiras dentro de condições materiais específicas do contexto escolar do alfabetizador. Isto é, influi sobre a resposta prática que o alfabetizador dá à essas questões a condição didático-pedagógica da unidade escolar (existência ou não de materiais pedagógicos para a realização do trabalho educativo), as diretrizes (im)postas pela direção e coordenação escolar ou pela secretaria de educação (havendo, portanto, margens de autonomia diferenciadas de atuação do docente), e a formação obtida pelo alfabetizador em seu curso superior. Em muitos casos, buscando solucionar os problemas presentes em sala de aula, as respostas apresentadas são pragmáticas, imediatas e descontextualizadas, não fornecendo os efeitos esperados pelo educador.

Isso impõe, a nosso ver, a necessidade de colocar a teoria pedagógica em diálogo com a prática docente, e aqui tomamos partido. Em defesa de uma pedagogia crítica, porém não de modo sectário, buscaremos sistematizar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica respostas às questionamentos que observamos presentes tanto em nossa prática de alfabetizador, como já apontado, quanto na prática de outros alfabetizadores cujo trabalho em conjunto possibilitou compartilhar de angústias, problemas e utopias pedagógicas.

Partindo do contexto prático da escola, as questões comumente levantadas pelo educador alfabetizador podem ser assim sumariadas:

<i>O quê ensinar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Qual o conteúdo da alfabetização? → Por qual conteúdo começo a alfabetizar: o alfabeto, o nome dos alunos, uma palavra geradora, um texto? → O que uma criança alfabetizada precisa saber? → Qual o critério de seleção de um texto para a alfabetização de crianças? → O que ensino com o texto? → Quais textos são apropriados para os alunos da alfabetização?
<i>Como ensinar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Que material vou usar para alfabetizar: cartilhas, método fônico, Escrever, material próprio? → Como lidar com os diferentes níveis de aprendizagem existentes na sala de aula – crianças que chegam sabendo ler e escrever, e crianças que não manuseiam o lápis. → Como eu começo a alfabetizar? → Como usar o texto em sala de aula?
<i>Para quê ensinar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> → O que é uma criança alfabetizada? → Para que se alfabetiza uma criança? → Porque usar textos na alfabetização?
<i>Por que ensinar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Por que é necessário alfabetizar uma criança?

Vale salientar que, o discurso hegemônico no campo da alfabetização na atualidade oferece respostas claras às questões acima explicitadas. Afinados com a proposta construtivista e sócio-construtivista, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como o material Ler e Escrever, disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), sugerem ao alfabetizador iniciar o processo de ensino da língua escrita pelos nomes dos alunos, elaborando-se crachás e situações nas quais as crianças reflitam sobre as letras e fonemas presentes no nome de cada aluno na sala de aula. Aliado à este processo, o uso de textos presentes na realidade cotidiana do aluno é fundamental, e visa contextualizar a aprendizagem global das relações entre letras e fonemas. Portanto, neste momento inicial, comumente os alfabetizadores lançam mão de parlendas, adivinhas, cantigas de roda, rótulos de produtos e símbolos existentes no contexto social da criança. O alfabetizador deve criar situações de contato com a escrita de modo que a criança avance na

formulação de hipóteses sobre a língua. O percurso a seguir pelo alfabetizador está dado pelo desenvolvimento psicogenético da língua escrita, cujo trajeto perpassa necessariamente as fases pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro e alfabética. O objetivo é que a criança atinja a fase alfabética da língua.

À esta perspectiva construtivista de alfabetização, amplamente divulgada e praticada nas escolas brasileiras, une-se a perspectiva do letramento. Deslocando o foco do conteúdo da prática de leitura e escrita para o uso que dela o aluno fará, as variadas concepções de letramento passaram a permear o discurso pedagógico no campo da alfabetização. De tal modo que o dito “já não basta *alfabetizar*, a escola deve *letrar* o aluno” tornou-se corriqueiro. Percebeu-se, ao mesmo tempo em que se confundiu, a existência de duas dimensões diferenciadas de domínio da leitura e da escrita: a alfabetização e o letramento. Consequentemente, das práticas exclusivas de ensino da relação grafema-fonema passou-se a enfatizar a prática de leitura em sala de aula e o contato do aluno com inúmeros tipos e suportes textuais, uma vez que o necessário para esta nova proposta era que o aluno fizesse uso adequado da leitura e da escrita nas diversas formas em que elas se apresentassem no seu cotidiano.

Documentos oficiais e materiais didáticos sobre alfabetização disponibilizados aos educadores ainda ilustram a confusão gerada entre alfabetização e letramento, cuja consequência se reflete nas propostas didáticas destes materiais. No material Ler e Escrever (2011), por exemplo, disposto pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, é possível observar a supervalorização do trabalho com textos em detrimento da sistematização do ensino das relações grafofonêmicas. Ilustra este fato a proposta de rotina semanal para o primeiro ano do ensino fundamental presente no material do Ler e Escrever, tal como podemos observar abaixo:

Figura 6: Proposta de rotina pedagógica semanal do Material Ler e Escrever ao primeiro ano do ensino fundamental

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas
Leitura pelo aluno (listas, textos memorizados)	Projeto: brincadeiras		Projeto: brincadeiras	Produção de texto por meio do ditado ao professor: escrita de bilhetes
RECREIO				
Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor
Atividades de escrita ou leitura de nomes dos colegas		Escrita pelo aluno: listas, títulos e outros textos.	Atividades de escrita ou leitura de nomes dos colegas	

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas
Leitura pelo aluno (listas)	Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias	Leitura pelo aluno (parlendas, poemas ou outros textos memorizados)	Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias	Produção de texto por meio do ditado ao professor: escrita de cartas
RECREIO				
Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor
Atividades com nomes dos colegas (escrita ou leitura)		Escrita pelo aluno: listas, títulos.		Escrita pelo aluno: textos memorizados (adivinhas, parlendas etc.)

Como se pode observar, a sistematização e o ensino intencionalizado das relações entre grafemas e fonemas pelo professor escapam à esta proposta de organização da rotina escolar, sob uma suposta habilidade pré-concebida da criança em refletir sobre o sistema alfabético de escrita. Ademais, vê-se a supervalorização da inserção de textos variados na rotina escolar da criança, como se esse contato lhe possibilitasse o domínio do ler e do escrever. Supõe-se que o fato de o professor constantemente ler textos diferenciados aos alunos e colocá-los em contato com material escrito despontará na criança o conhecimento de

associar letras e sons na escrita e na leitura, já que no plano acima, a despeito de não haver nenhum momento de *ensino intencional* das relações grafofonêmicas que envolvem a escrita, há momento de produção de texto e de leitura pela criança. Observemos os trechos em destaque:

Ao incluir o 1º ano no **Ler e Escrever** estamos dando um importante passo na melhoria do processo de alfabetização. Sabemos que, para as crianças pequenas, participar das práticas sociais de leitura e escrita, conviver com leituras, livros, histórias, revistas, informações, num ambiente estimulante e convidativo, *não “apressa” a aprendizagem da leitura e da escrita, e sim, torna-o mais fácil e natural* (LER E ESCREVER, 2011, p. 4, grifo nosso).

As crianças do 1º ano têm o direito de *aprender e desenvolver competências em comunicação oral, em ler e escrever de acordo com suas hipóteses*. Para isso, é necessário que a escola de Ensino Fundamental promova oportunidades e experiências variadas para que elas desenvolvam com confiança crescente todo o seu potencial na área e possam se expressar com propriedade por meio da linguagem oral e da escrita (LER E ESCREVER, 2011, p.20, grifo nosso).

[...] propor atividades em que os alunos *escrevam de acordo com suas hipóteses de escrita* é fundamental para que possam refletir sobre o sistema alfabético (LER E ESCREVER, 2011, p.32, grifo nosso).

Nos excertos por nós destacados, é possível observar que para a perspectiva construtivista de alfabetização não está claro o entendimento de que o fenômeno da linguagem escrita constitui-se de uma unidade complexa entre sentidos e significados da linguagem expressos por um sistema gráfico socialmente convencionalizado. Ao afirmar que o contato “harmonioso” com diferentes leituras no ambiente escolar *não “apressa” a aprendizagem da leitura e da escrita, e sim, torna-o mais fácil e natural* fica evidente que há uma ruptura entre o que seria o momento de contato com a literatura infantil e o momento da aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, a clareza de que há um conteúdo específico da alfabetização a ser transmitido e assimilado no primeiro ano do ensino fundamental e a compreensão dialética desse conteúdo nos leva a entender que essa ruptura conceitual não se sustenta, porque definido o conteúdo nuclear deste processo, as demais atividades girarão em torno de assegurar o seu domínio e, por sua vez, concentrar esforços na transmissão-assimilação desse conteúdo nuclear não quer dizer desprezar outras faces importantes do processo de aprendizado significativo da leitura e da escrita. Afirmamos isso com base no pressuposto vigotskiano de que a palavra não deve ser desvinculada de seu significado uma vez que apenas o significado da palavra possibilita a formação dos conceitos espontâneos e, posteriormente, científicos na criança. O contato com a literatura, em realidade, possibilita à criança o pano de fundo semântico do estudo das relações entre grafemas e fonemas em destaque, e à elas confere sentido e significado. E é por esta via de

análise que preferimos trilhar. Portanto, não se trata de “se apressar” à aprendizagem da escrita e da leitura, mas de garanti-la na esteira da formação de conceitos espontâneos e científicos.

Assim, poderíamos afirmar que a perda da especificidade da alfabetização, isto é, a nebulosidade existente na compreensão dos conteúdos e os objetivos específicos deste momento da escolarização, do fenômeno da linguagem oral e escrita bem como das práticas pedagógicas geram orientações pedagógicas questionáveis, tais como vemos nas rotinas propostas pelo Ler e Escrever.

Acresça-se o fato de que no contexto atual, em que a categoria profissional docente está subjugada à uma condição de trabalho que inviabiliza o estudo e a busca autônoma de respostas fundamentadas e aprofundadas dos problemas pedagógicos emergentes em sala de aula, tais “receituários” didáticos são rapidamente adotados, muitas vezes com a honesta intenção de atender às dificuldades de aprendizagem do aluno.

Feitas estas considerações, e na tentativa de atingir o espaço escolar de forma propositiva, crítica e qualificada, reelaboraremos respostas à alguns destes questionamentos cotidianos da prática do alfabetizador à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Começaremos por aclarar os conceitos de alfabetização e letramento, visto que a confusão da especificidade destes conceitos se traduz em práticas que prescindem do ensino sistematizado de um conhecimento caro à este momento da escolarização: a relação grafema-fonema.

Magda Soares (1999), em obra intitulada *Letramento: um tema em três gêneros*, aponta que alfabetização constitui o processo inicial de ensino da tecnologia de ler e escrever cuja aprendizagem tem um tempo definido: os dois primeiros anos de escolarização. Tornar o outro *alfabetizado*, isto é, alfabetizar, é, então, possibilitar ao indivíduo a apropriação do sistema alfabético da língua e da capacidade de decodificar os sinais e símbolos gráficos deste sistema. Em outras palavras, a internalização da habilidade de expressar-se através da língua escrita, codificando suas ideias em signos linguísticos e decodificando-a no processo de leitura, torna um indivíduo *alfabetizado*.

Problematizando esta noção de *alfabetizado*, vejamos os seguintes aportes de cada um destes processos, tal como definido pela autora:

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: **em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada**

alfabetizada, no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura?

Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: **em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita?** A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita? (SOARES, 2006, p.48-49 – grifos nossos).

Reflitamos sobre as duas questões destacadas acima: sabendo que o processo de leitura e escrita são complexos e de difícil mensuração, como afirma a autora, nos parece que a resposta à estas questões está no estabelecimento de objetivos para cada ano do período da alfabetização. Pessoas podem ler e escrever gêneros textuais diferenciados e ter desenvoltura diferenciada com cada gênero, entretanto o processo de alfabetização deve ser desenvolvido sobre princípios e objetivos claros tanto ao conjunto de professores alfabetizadores e à escola quanto aos alunos. Não esperamos que a criança leia Guimarães Rosa no primeiro ano de alfabetização, e dificilmente uma criança o conseguirá mesmo que tenha sido alfabetizada antes do ingresso na escola, portanto, embora a leitura seja “um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” a criança deve atingir os objetivos de domínio da leitura e da escrita estabelecidos pelo professor e pela escola para o período específico da alfabetização. Pensamos que o enfoque precisa ser claro e objetivo: quais os objetivos da alfabetização para o primeiro e o segundo ano escolar, já que dois anos são estabelecidos como adequados para a consolidação deste processo?

Tanto é positivo o enfoque sobre os objetivos da alfabetização que seu estabelecimento facilita o planejamento da disciplina pelo professor, a seleção de material adequado para alfabetizar e a avaliação do que está sendo produtivo ou não no dia a dia escolar. É muito comum o alfabetizador desconhecer o que o aluno precisa saber ao final do primeiro ano escolar e realizar as atividades que propõem os materiais disponíveis, sendo o ponto de chegada aquele que cada aluno alcança.

Desse modo, o avanço na compreensão do processo de ensino da leitura e escrita nos anos iniciais da escolarização também se relaciona com outro dilema vivido pelos alfabetizadores: o da definição do conteúdo específico da alfabetização. A dificuldade de

estabelecimento de objetivos para o primeiro e segundo anos de alfabetização vincula-se ao discurso negativo do construtivismo em relação aos saberes sistematizados necessários à apropriação dos escolares e, conseqüentemente, ao ensino sistemático desses saberes. Se ensinar deliberada e organizadamente conteúdos é autoritarismo, então passa-se o tempo lendo histórias até que a escrita desabroche. Se ensinar conteúdos é a essência do trabalho educativo, então há que se definir quais são esses conteúdos próprios a quem está em fase de alfabetização e encontrar as melhores formas de ensiná-lo.

Talvez aqui a confusão entre letramento e alfabetização evidencie sua consequência mais perniciosa: não tendo clareza dos conteúdos específicos a serem trabalhados em cada ano escolar e, por conseguinte, dos seus objetivos, o alfabetizador tende a ceder ao apelo incessante do discurso hegemônico no campo da alfabetização, cujo lema é o de que o aluno não apenas codifique e decodifique a língua escrita, mas que tenha contato com o maior número de textos possíveis, o que lhe possibilitará o uso adequado da escrita e da leitura nas práticas sociais em que se apresentam. Já vimos que essa compreensão cinde a relação entre a fonética e semântica da língua no processo de alfabetização, e reiteramos que *letramento não é alfabetização e nem a substitui*, e tampouco se trata de *ser mais* do que alfabetização.

Do nosso ponto de vista, o discurso que aponta para o letramento como processo que englobaria a alfabetização equivoca-se. O discurso que afirma que não *basta alfabetizar*, mas *letrar*, equivoca-se. E equivoca-se o discurso que identifica alfabetização com processo mecanizado e sem sentido de aprendizagem da língua escrita. Por quê? Exatamente porque está implícito nesses posicionamentos a visão de que a linguagem escrita possui um momento que é apenas fonético (alfabetização) e outro que é semântico (letramento) e que apenas a união dos dois processos garantiria o uso da escrita e da leitura adequado à prática social em que se desenvolvem.

Tendemos a ver neste posicionamento uma interpretação ainda insuficiente da linguagem escrita, pois se atribui a ela o equívoco daqueles que buscaram materializá-la nos métodos de ensino, cartilhas, livros didáticos ao longo história da alfabetização no Brasil (Mortatti, 2010). Este equívoco, sim, tem-se constituído da fragmentação do ensino da leitura e da escrita em dois momentos, o da aprendizagem da relação grafofonêmica e, por outro, da significação dessa relação através de textos muitas vezes artificiais. Mas a linguagem escrita só é apropriada em suas formas mais elaboradas no momento que sua significação é apreendida junto com sua fonetização, no momento em que o significado da palavra é

generalizado e passa a ser ato de pensamento da criança, enfim, passa a fazer parte de sua consciência como conceito e atuar em seu pensamento discursivo (Vigotski, 2001).

O critério do qual partimos para a definição da relação entre grafema e fonema como conteúdo específico da alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, não é outro senão o critério de seleção dos saberes universais, já defendido por Saviani (2013), qual seja, a noção de *clássico*.

Este critério é proposto por Saviani em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica* (2013), quando trata da seleção dos elementos da cultura que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana.

[...] Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. *O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico* (SAVIANI, 2013, p. 13).

A noção de clássico pode orientar a seleção dos elementos culturais necessários à constituição da humanidade em cada indivíduo singular. Tratando-se dos elementos essenciais, e não secundários, no que diz respeito à alfabetização, pensamos que a relação grafema-fonema é o elemento essencial necessário à constituição do indivíduo alfabetizado, ou seja, que domina a leitura e escrita no âmbito do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Isto é, ler e escrever demanda obrigatoriamente o domínio das relações entre grafemas e fonemas. O parco domínio destas relações, como bem sabemos, compromete a produção escrita e a leitura da criança, ou seja, seu processo de letramento fica comprometido, assim como o domínio destas relações tende a potencializar as práticas de letramento e facilitá-las.

A partir deste ponto de vista, não se separa ou exclui as práticas escolares de inserção da criança no mundo da leitura e da escrita com sentido e significado sociais, mas entende-se que nos dois primeiros anos de escolarização o ensino sistematizado das relações grafofonêmicas deve preponderar sobre atividades que, sob o pretexto de estarem *letrando*,

privam a criança de um conhecimento fundamental para que o seu letramento seja potencializado. Nos anos posteriores ao período da alfabetização, vale dizer, a criança prosseguirá em seu processo de letramento estudando as demais disciplinas escolares, como matemática, estudos sociais, artes, língua portuguesa, e este processo será mais qualitativo se o domínio das relações grafofonêmicas estiver consolidado em graus elevados, permitindo a criança desenvoltura na escrita e na leitura.

Há derivações pedagógicas importantes da afirmação de que as relações grafofonêmicas constituem o conhecimento clássico da alfabetização escolar. E trataremos de sistematizá-las na seção três deste trabalho.

Se observarmos os dilemas da prática da alfabetização expostos no quadro esboçado acima, veremos que vários destes dilemas derivam da dificuldade de estabelecimento de seu conteúdo específico. Desse modo, ao definirmos este conteúdo estamos encaminhando uma resposta possível a cada um desses dilemas. Por exemplo, as questões relativas a “*O quê ensinar?*” são já parcialmente encaminhadas. É precípuo o ensino sistemático das relações grafofonêmicas nos dois primeiros anos de escolarização. A literatura infantil e outras formas textuais são importantes na medida em que introduzam, exercitem e ampliem o significado de determinado aspecto linguístico abordado pelo professor. Por exemplo, o poema constitui um gênero textual eivado de questões linguísticas que podem enriquecer a reflexão sobre a língua escrita e possibilitar o trabalho com aliterações, consciência fonológica, consciência silábica e oralidade.

Em suma, ao se esclarecer o conteúdo específico da alfabetização é possível definir os objetivos de cada ano escolar e ter-se uma resposta objetiva sobre o que é e o que precisa saber uma criança alfabetizada nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, não se trata de ensinar esse conteúdo em detrimento da leitura de textos, tampouco de prescindir do ensino sistematizado sob uma suposta concepção de “letramento”, mas sim produzir uma articulação dialética entre os aspectos fonético e semântico da linguagem, do ensino sistematizado das relações entre fonemas e grafemas sob a base das variações semânticas que cada signo contém, da ampliação gradual do significado da palavra com vistas à formação dos conceitos científicos sobre a linguagem escrita. E é nesse sentido que tendemos a pensar que a *palavra* sintetiza todos os atributos linguísticos e semânticos necessários a serem transmitidos e assimilados na alfabetização.

Neste item, buscamos estabelecer alguns critérios para o encaminhamento de respostas para o que denominamos “dilemas intrínsecos à alfabetização” na atualidade. É comum

adentrar o espaço escolar e a sala de aula e se deparar com as perguntas colocadas por nós no quadro que apresenta este item. Reiteramos que o objetivo da discussão realizada não foi estabelecer respostas definitivas a tais questionamentos, mas propor critérios para pensarmos respostas à luz dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Na discussão do item posterior, mostraremos que embora a escolha de métodos de ensino adequados na alfabetização seja essencial, é igualmente indispensável a garantia de condições básicas de vida para que crianças, adultos, e professores possam se envolver no processo de alfabetização com a dignidade que lhes é fundamental.

1.3 O histórico dos métodos de alfabetização, a “desmetodização” e a permanência dos impasses.

Inúmeros dilemas surgem para o alfabetizador durante a execução de seu trabalho com o ensino da leitura e da escrita e, por não possuírem respostas claras às esses dilemas, é comum os professores lançarem mão das orientações hegemônicas e do senso comum presente no discurso educacional atual. Desta forma, seguimos, no “chão da escola”, com os criticados materiais disponibilizados pelo MEC, pelas secretarias de educação estadual e municipal, que tampouco respondem às questões supracitadas com a profundidade que requerem. Dito isto, passamos agora a expor em breve resumo o trajeto histórico do que poderíamos chamar de solução prática para os dilemas antes apresentados. Em outros termos, vemos na história da alfabetização no Brasil que possuir um *método* em mãos para ensinar foi a resposta desde sempre dada ao fracasso contínuo e gradual de nossos alunos em relação à apropriação da leitura e da escrita. O *método*, livro didático ou cartilha, a despeito da sistematização do ensino da relação grafema e fonema, ainda que mecânica e sem sentido para o aluno, priva o educador de pensar sobre o conteúdo específico da alfabetização, a forma adequada de seu ensino, quais textos devem ser lidos, que textos devem ser produzidos e como fazê-lo, tornando forçosamente homogêneo um processo que não deveria sê-lo. Eis uma das razões porque muitos linguistas criticam as metodologias de alfabetização: quer-se utilizar a mesma variante linguística, normalmente aquela das regiões mais ricas do país, em todas as escolas, forçando as crianças a falarem uma variante estranha e alheia a sua prática cotidiana. E nisso concordamos porque não há homogeneidade no momento inicial do ensino-aprendizagem, e se levamos isso em conta mais e melhor contemplaremos todos os alunos no domínio da fala padrão sem estigmatizar a variante linguística desse aluno. Em suma, no histórico da alfabetização a seguir percebemos que os pesquisadores centraram-se em

desenvolver métodos de alfabetização, ora sintéticos, ora analíticos, ora mistos, como forma de solucionar o problema do analfabetismo.

É necessário fazer essa digressão histórica porque mais adiante veremos que, numa perspectiva histórico-crítica, não há uma forma única de ensinar a ler e escrever, já que vários fatores devem ser considerados pelo educador ao se defrontar com o ensino. Por exemplo, há que se levar em conta quem está aprendendo, quem está ensinando, quais as condições existentes para a realização desse ensino e o que é pra ser ensinado e por quê.

Pois bem, o histórico abaixo delineado parte de uma obra de referência muito bem escrita de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000) e, através de seu estudo, pretendemos apresentar o percurso das proposições metodológicas em alfabetização no Brasil, no período compreendido a partir de 1876, ano de publicação da *Cartilha Maternal para o ensino da escrita e da leitura*, contida no “método João de Deus” e tido, na análise de Mortatti (2000), como o início de um movimento de defesa de um método para o ensino da leitura e da escrita que, sobre uma fundamentação psicológica e pedagógica, buscou a hegemonia de suas proposições neste nível de instrução. Durante esta exposição, buscamos apresentar a fundamentação científica dos métodos expostos – sintéticos, analíticos, mistos –, e como se estruturaram em cada momento culminando nos livros de leituras e nas conhecidas cartilhas.

A exposição histórica se estenderá até as formulações metodológicas atuais, concluindo que, no atual momento, conquistam hegemonia aquelas que se baseiam nos princípios construtivistas. Entretanto, há atualmente um ecletismo teórico que visa à confluência entre os princípios construtivistas consubstanciados, especialmente, na *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro, e os preceitos elaborados pela Psicologia Soviética, do qual surgem termos como “socioconstrutivismo” ou “construtivismo-interacionista”.

A preocupação com a erradicação do analfabetismo no Brasil não é recente. Todavia, as proposições elaboradas tampouco estiveram à altura do problema, pois, ora afirmando a aplicação de um determinado método, ora de outro, pouco se avançou no questionamento das bases fundamentais dos métodos preconizados. Além disso, nada se formulou em matéria de ensino da escrita e da leitura que “não fosse o exercício da escrita das letras e a formação de palavras e frases, não ultrapassando, assim, os limites da tradicional ortografia e caligrafia” (Vigotski, 1995).

Historicamente, o ensino das “primeiras letras” – ler, escrever e contar –, tem sido apresentado como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de

esclarecimento das massas. E problemas educacionais e pedagógicos relativos a métodos de ensino e formação de professores passam a ocupar não apenas educadores e professores, mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento (Mortatti, 2000).

Com efeito, nos anos que precederam a Proclamação da República no Brasil, em 1889, a questão da instrução pública foi um tema que esteve presente em todos os debates sobre educação, culminando em vários projetos de lei que buscaram organizar os ensinos primário e secundário no país. No entanto, na primeira metade do século XIX, ainda sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a instrução pública caminhou vagarosamente. As críticas ao modelo educacional do período recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo dos educadores, pouca dedicação dos professores, ineficácia do método mútuo entre outros (Saviani, 2008).

A primeira reforma que se outorgou no sentido de abater o problema ficou conhecida como a “Reforma Couto Ferraz”, de 1854, e no que diz respeito às questões didático-pedagógicas em matéria de ler e escrever, o Regulamento elaborado previu como primeira atribuição do Conselho Diretor da Instrução Pública “o exame dos melhores métodos e sistemas práticos de ensino”, utilizando-se assim do ensino simultâneo (Saviani, 2008).

Ademais de outros projetos educacionais que surgiram nessa segunda metade do Império brasileiro, o último dispositivo legal elaborado pela política educacional do período com vistas a reformar o ensino primário, secundário e superior no município da Corte, foi a “Reforma Leôncio de Carvalho”. Em relação ao ensino primário, a Reforma Leôncio Carvalho manteve a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, a assistência do Estado aos alunos pobres e o serviço de inspeção.

No que se refere à questão didático-pedagógica, a Reforma Leôncio de Carvalho sinalizou na direção do método intuitivo, que mais tarde foi tomado como base na reforma Caetano de Campos e mantido como referência durante a Primeira República até a década de 1920, quando o movimento da Escola Nova instituiu-se e influenciou várias reformas de instrução pública no final dessa década. Em linhas gerais, vale salientar que as ideias pedagógicas presentes nesse momento, e que perpassam o período da República Velha até 1932, são as “liberais, ecléticas e positivistas” (Saviani, 2008) e, nesse período de transição à República, as discussões no âmbito da educação assumiram um pano de fundo comum: a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, que garantiu à educação a tarefa de

formar o novo tipo de trabalhador, evitando prejuízos aos proprietários de terra e escravos que dominavam a economia do país. Questão correlata foi a do voto do analfabeto, amplamente discutida no final do Império e que culminou no projeto de reforma eleitoral apresentado por José Antônio Saraiva em 1880, cuja aprovação reduziu o contingente eleitoral a 0,8% em 1886, pois condicionou o voto ao domínio da leitura e da escrita (Rocha, 2004, p.61).

Neste contexto tornou-se necessário organizar e difundir a instrução a fim de garantir a inclusão dos trabalhadores no “novo” modelo econômico e político que se instauraria e para isso, em matéria de instrução, deveria ser adotado o método que conjugasse “eficiência, economia e rendimento”.

As soluções apresentadas, de acordo com Mortatti (2000), podem ser analisadas a partir de quatro momentos cruciais capazes de evidenciar a constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita. Assim, trataremos de explicitar que o modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita baseou-se em concepções distintas de alfabetização, concretizadas em métodos de ensino da leitura e escrita, ora o “sintético”, ora o “analítico”, ora uma tentativa de conjugar os dois: o “misto”.

O primeiro momento crucial configura-se pela disputa dos partidários da Cartilha Maternal para o ensino da leitura e da escrita, contida no “método João de Deus”, de 1876, divulgado, no Brasil, sistematicamente e programaticamente pelo professor e positivista Antônio da Silva Jardim, a partir de 1880. A disputa ocorreu entre estes, que defendiam o ensino da leitura baseado na palavração, e os partidários do então tradicional método sintético – soletração e silabação. Essa disputa, segundo a autora, funda uma tradição, levada a cabo pelo ardoroso combate aos métodos sintéticos e a importância social e política atribuída ao ensino da leitura: a de que o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método. O “método João de Deus” é concebido, portanto, pelos seus defensores fundamentados na ciência positivista, como a fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social (Mortatti, 2000).

Silva Jardim, então, um dos mais articulados tematizadores e concretizadores do período, projeta-se divulgando a apropriação do “método João de Deus”. Ele condena totalmente a soletração – estado teológico, apontando seus erros e ressaltando, em relação ao sistema de silabação – estado metafísico –, o papel transitório de preparação para a palavração – estado positivo e definitivo no ensino da leitura.

Nas palavras de Silva Jardim,

O positivismo tem uma parte filosófica que só os crentes muito sinceros, ou os ignorantes de maior marca, deixam de aplicar: e é essa parte filosófica que, digo-o altamente, e está bem claro nos meus Programmas, applico ao ensino da língua que sem duvida nas mãos de um competente trará a reforma do ensino de língua materna e a verdadeira theoria da linguagem applicada á língua portuguesa. É essa coisa tão pedida, tão falada o tal methodo intuitivo, concreto, etc. Applico a lei dos três estados; a theoria biológica e social da fala humana, da linguagem dos animais, a theoria cerebral, a relatividade dos conhecimentos; combino essas noções filosóficas com os trabalhos de filologia moderna...(Silva Jardim, 1884, p.2 apud Mortatti, 2000)

Sobre as finalidades dessa educação positiva, Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, grande divulgador das ideias positivistas no período, afirma o seguinte:

E o que é que quer, senhores, o ensino moderno, intuitivo, razoavel, positivo, natural e, portanto, agradável e convidativo, tão brilhantemente descripto e proclamado aqui, desta tribuna, por alguns dos illustrados membros deste Congresso?

Quer redimir a infância da materialidade e das torturas do velho ensino: - quer aliviar-a dos vexames, do martyrio do ensino rotineiro, além de indigesto e amargoso, imposto pela violencia; - quer fazer dos mestres prestantes obreiros do progresso da instrucção dos povos, em vez de tristes mantenedores da rotina; - quer tornar a escola amada, agradável e feliz, tanto para quem ensina como para quem aprende; quer que os meninos as busquem em vez de fugir dellas; em summa senhores:

- Quer esclarecer as intelligencias,
- Quer formar os corações,
- Quer fundar o imperio da razão. (Borges, 1882, p.14 apud Mortatti, 2000).

No que diz respeito à base epistemológica que fundamenta o “método João de Deus”, Mortatti sintetiza-a nos seguintes termos,

Trata-se de uma teoria do conhecimento humano centrada em uma visão de mundo naturalista, que explica o homem como ser psicofísico e relacionada, por sua vez, com uma filosofia e uma psicologia que tentam materializar seu objeto, ao mesmo tempo em que se empenham na crítica à separação dualista entre corpo e alma e almejam a reunião dos processos psicológicos e fisiológicos (Mortatti, 2000, pág. 70).

Sobressai-se, portanto, nesse primeiro momento, a superioridade do “método João de Deus” pela sua cientificidade, decorrente da sintonia com os progressos das diferentes áreas do conhecimento envolvidas: a linguística, por meio dos estudos fonéticos; a pedagogia, por meio dos estudos de adequação do método à matéria ensinada e a natureza da criança; e a psicologia, por meio da base materialista, embora ainda associacionista, do aprendizado humano.

Sobre a organização do método em questão, que incorpora o método analítico, este se processa da seguinte forma:

Visando à “generalidade decrescente” ou “complicação crescente”, as lições da *Cartilha* iniciam-se com as vogais, sendo seguidas das invogais, iniciando-se com a toante *v*; após aprendido seu valor, junta-se-o às vogais, de modo tal que as crianças já podem formar palavras, incitadas pelo professor, propiciando o desenvolvimento dos ‘órgãos da voz’ e preparando uma ‘leitura clara, nítida e consciente’, contrariamente ao que acontece com as crianças que aprendem pelo sistema da soletração (Mortatti, 2000, p.64).

Com efeito, estas ideias dão início ao segundo período, caracterizado pela ampla divulgação e oficialização ao que se denomina método analítico no ensino da leitura e da escrita, estabelecendo simultaneamente que o ensino dessas habilidades vincula-se à adoção de um método, o qual deve guiar o trabalho pedagógico. Ademais, a atuação do grande propagandista Silva Jardim fortaleceu disputas no campo educacional pela hegemonia em relação aos métodos de ensino da leitura, tornando sua figura reconhecida pela defesa dos métodos analíticos.

Com as reformas da instrução pública que sucedem no Estado de São Paulo, iniciadas com Caetano de Campos, em 1890, o método analítico é institucionalizado e obtém progressivamente mais adeptos, concomitantemente à expansão do ensino normal na capital paulista, no interior e, posteriormente, nos demais estados. Expansão igualmente realizada foi a do número de professores primários, que por meio das “missões”, divulgavam esse modelo de ensino por todo o país.

Um fator importante a considerar desse período histórico são as novas bases psicológicas e pedagógicas que vão dando sustentação ao persistente método analítico. Com efeito, era pensamento comum que o professor deveria estar sintonizado com os avanços da “pedagogia moderna”, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança.

É da psicologia da infancia que se deve deduzir o melhor modo de ensinar-a, e esse ensino inclui não só a instrução, que é muito, como também o habito de aprender, que é tudo.

(...) A cultura intensiva do espirito, o aproveitamento de todos os detalhes, cada coisa em sua hora, o alimento intellectual o mais completo, dado na proporção da receptividade psicologica, - eis o merito indiscutivel do ensino moderno (Caetano de Campos, 1890, apud Mortatti 2000).

Embora a defesa e a propagação do método analítico fossem hegemônicas nesse “novo” período, ocorreram diversas disputas sobre a melhor maneira de se processá-lo. E, no âmbito dessas disputas, foram se impondo as proposições daqueles que assessoravam as autoridades da administração educacional, cujas propostas lograram espaço institucional e

consubstanciaram-se nas primeiras normatizações – leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares – sobre o ensino da leitura. Essas normatizações foram se impondo por meio da adoção oficial de cartilhas e da produção de artigos de combate, tradução de textos estrangeiros e relatos de experiências bem sucedidas publicadas, sobretudo, na *Revista de Ensino* (Mortatti, 2000).

Ah, era obrigatório. Tinha que ser o método analítico para alfabetizar. E é um método difícil, principalmente para as crianças de roça. Mas era obrigado. Era obrigado seguir uma cartilha analítica. A cartilha analítica era assim: começa com a sentença em vez de começar com a silabação. Em vez de aprender silabas, tinha que aprender, um tempão, só sentenças. Custava para entrar na silaba, sabe. Então precisava a gente ter muita paciência e muito cuidado. Agora, na primeira escola que eu fui, ainda não era obrigado, aí eu ainda usava a silabação (Demartini, Tenca Tenca, 1985, p.69 apud Mortatti, 2000).

Essa situação persistiu oficialmente até 1920, quando Oscar Thompson retira-se da instrução pública e é implantada a Reforma Sampaio Dória, que garantiu a autonomia didática aos professores.

Outro dado importante é o de que, no período entre 1900 e 1910, o entusiasmo pelo método analítico aumentou simultaneamente ao crescente desânimo com a decadência da instrução pública, situação que se aprofundou na década de 1910, exigindo urgente reforma na instrução pública, sem, no entanto, haver o questionamento da eficiência do método analítico. O que houve, ao contrário, foi que a institucionalização do método analítico e a organização do sistema público de ensino passaram a exigir a adaptação desse método aos moldes linguísticos e culturais brasileiros e a produção de cartilhas e livros de leitura de acordo com a reforma da instrução pública paulista, fato que aconteceu no início da década de 1900, quando começaram a ser publicadas cartilhas brasileiras alinhadas com o “novo” modo de se processar o ensino da leitura.

Esse movimento emergente de produção de cartilhas que se diferenciam pelo modo de se processar o método analítico permite-nos consubstanciá-las nas seguintes, de acordo com a representatividade que conquistaram no momento: *Arte da Leitura*, de Luiz Cardoso Franco, publicada em 1902; *Cartilha das Mães*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, publicada presumivelmente entre fins do séc. XIX e início do séc. XX; *Cartilha Analytica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, publicada em 1909; *Cartilha Moderna*, de Ramon Roca Dordal, publicada em 1902; *Meu Livro (Leitura Analytica)*, de Theodoro Jeronymo de Moraes, de 1909; *Cartilha infantil*, de Carlos Alberto Gomes Cardim, publicada em 1910; *Cartilha (Leituras infantis)* e *Primeiros passos (Leituras infantis)*, de Francisco Mendes Vianna, publicadas em 1910 e 1912, respectivamente; *Nova Cartilha Analytico-Synthetic* e *Cartilha*

Ensino-Rápido da Leitura, de Mariano de Oliveira, publicadas em 1915; *Cartilha – Primeiro Livro*, de Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas, publicada em 1920; *Cartilha Proença*, de Antonio Firmino de Proença, meados de 1920; *Cartilha de Alfabetização*, de Benedito M. Tolosa, publicada em 1923. (Mortatti, 2000).

Cabe salientar, entretanto, que as diferenças expressas no modo de processar o método analítico contidas nessas cartilhas explicam-se pelas novas concepções acerca de aprendizagem, de desenvolvimento, de educação, de escrita, de leitura, que vão surgindo com os novos estudos da psicologia experimental e, que, de algum modo, exigem a revisão da literatura científica utilizada até o momento, sob o pretexto de acompanhar os progressos da pedagogia e da psicologia.

À guisa de ilustração, Oscar Thompson, diretor geral de instrução pública paulista à época de institucionalização e expansão do método analítico, escreve o seguinte:

Escola Nova, para nós, é a formação do homem sob o ponto de vista intellectual, sentimental e volitivo; é o desenvolvimento integral desse trinômio psychico; é o estudo individual de cada alumno, é, também, o ensino individual de cada um delles, muito embora em classes; é a adaptação do programa a cada typo de educando; (...) é a transformação do ambiente escolar num perenne campo de experiencia social; é a escola de intensa vida cívica, do cultivo da iniciativa individual, do estudo vocacional, da diffusão dos preceitos da hygiene, e, principalmente, dos ensinamentos da puericultura; é, em summa, a escola brasileira, no meio brasileiro, com um só labaro: - formar brasileiros orgulhosos de sua terra e de sua gente.

...

Não mais o programma norteará o ensino, mas o typo de cada alumno será a nova bussola da educação. Fazer para aprender, mas fazer só, assistido, acompanhado do professor, é o processo da escola nova; fazer tudo, todas as lições, todos os exercícios, todas as experiencias, de maneira que os conhecimentos adquiridos pelo alumno não sejam mais do que resultados da sua própria actividade mental e psychica. É a *self-acticity*, ou, melhor, a *self-education*, dos anglo-saxões (Thompson, 1917, p. 7-8 apud Mortatti 2000).

Em suma, este segundo momento, que se estende até meados da década de 1920, caracterizou-se pela disputa em relação ao modo de se processar o método analítico – a “palavração”, a “sentenciação” ou a “historieta” – de acordo com a biopsicologia da criança, estabelecendo-se, contudo, que o método analítico é o melhor para o ensino da leitura por sintetizar todos os anseios do então ensino moderno.

Com efeito, a partir de meados da década de 1920, aproximadamente, observa-se uma disputa iniciada entre defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e defensores do método analítico, com um tom mais ameno de combate em relação às disputas anteriores e uma tendência crescente de relativização da importância do método. Essas

características constituem, segundo Mortatti (2000), o terceiro momento crucial da história dos métodos de alfabetização no Brasil, que funda, conforme a autora, uma nova tradição: a *alfabetização sob medida*.

Em matéria de proposição metodológica em alfabetização destaca-se, neste momento, a repercussão e institucionalização das “novas e revolucionárias bases psicológicas” consubstanciadas em Testes ABC (1934), de Lourenço Filho, cujas práticas de medida da maturidade necessárias ao aprendizado da leitura e escrita e de classificação dos alfabetizandos conquistam hegemonia culminando, em consequência, na relativização da importância de métodos para o ensino da leitura e da escrita.

Partindo da necessidade de enfrentar o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e escrita, indicado pelas altas taxas de repetência no 1º grau da escola primária, mesmo entre crianças com idade mental e cronológicas adequadas, e visando à economia, eficiência e rendimento do sistema escolar, Lourenço Filho apresenta a hipótese, confirmada pelas pesquisas experimentais que realizou com alunos do 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Não obstante, a confirmação de sua hipótese também emergiu da análise das taxas de promoção, ao final do ano letivo, nas classes organizadas de acordo com os resultados da aplicação dos Testes ABC.

Como proposta já em curso para a solução do problema e de acordo com os princípios da educação renovada, os Testes ABC se apresentaram como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico e prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo encaminhamento e atendimento adequados. Como material de apoio, para o atendimento adequado dos alunos classificados, o livro “Testes ABC” contém um material de aplicação que “pode ser improvisado, pelo professor, ou adquirido por preço insignificante” (Lourenço Filho, 1934, p.122). Esse material, portanto, traz alguns critérios, a ser utilizado com fins de diagnóstico e prognóstico, para mensurar o nível de maturidade dos alunos para o aprendizado da leitura e da escrita e para organizar as classes de 1ª série do ensino primário, são eles: coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral (Mortatti, 2000, p.151). Realizado o teste e organizada a classe, aplica-se, então, um determinado método eclético adequado à

alfabetização das crianças assim classificadas. Para tanto, Lourenço Filho publica, visando à concretização das “exigências do nível de maturidade e de boa motivação”, a *Cartilha do Povo* (1928) e, posteriormente, a *Série de Leitura Graduada Pedrinho* (1957), em que se encontra a cartilha *Upa, Cavalinho!* (idem).

Em linhas gerais, nessas duas cartilhas Lourenço Filho expõe uma concepção relativista quanto ao método adequado ao ensino da leitura e da escrita, semelhante à defendida em Testes ABC: a cartilha pode servir tanto para o ensino por meio dos métodos sintéticos quanto do analítico.

As lições tanto podem servir ao ensino pela *silabação* quanto pela *palavração*. Recomenda-se a quem se encarregue do ensino, professor ou leigo, que desde logo leve os alunos a escrever, no quadro negro ou no caderno, mediante cópia de modelos que para isso prepare, e depois, sob ditado. (...) Desde o início, se o ensino estiver sendo feito pela *silabação*, ou, quando julgado conveniente, se estiver sendo feito pela *palavração* aconselha-se que os alunos organizem uma coleção de pequenos cartões ou pedacinhos de papel, em que eles próprios escrevam as sílabas aprendidas (Lourenço Filho, 1953, p.2).

Como já ressaltadas no Teste ABC, subjazem à essas proposições metodológicas preconizadas pelo autor três condições para a aprendizagem da leitura: maturidade, desejo de aprender e “utilização de material adequado que afirme esse desejo e facilite os exercícios de aquisição e fixação” (Mortatti, 2000).

No que concerne às diferenças entre essas duas cartilhas, *Upa Cavalinho!* diferencia-se da *Cartilha do Povo* nos seguintes aspectos: apresentação das palavras sem divisão em sílabas e destinação explícita – pelo tema, assuntos e personagens – à criança. Quanto ao conteúdo dessa primeira cartilha, vale ressaltar o seguinte: a busca de uma unidade semântica e lexical em todas as lições, marcada pela recorrência dos mesmos “personagens” em diferentes situações de seu cotidiano; a presença de historietas em prosa e verso e de textos informativos de caráter metalinguístico, a respeito do alfabeto, das dificuldades silábicas; a repetição de temas cívicos e morais e de um texto já presentes na *Cartilha do povo* (Mortatti, 2000, p.178-179).

Com efeito, recordamos que a atuação de Lourenço Filho se dá em meio a uma série de outras iniciativas referentes ao ensino da leitura na fase inicial de escolarização de crianças. E, dentre estas, cabe destacar a atuação bastante impositiva de Renato Jardim.

Em meados da década de 1920, Renato Jardim faz uma análise pertinente do método analítico, questionando sua base científica, sua fundamentação, sua finalidade e sua suposta eficiência, rapidez e economia em matéria de instrução, apresentando, também, as vantagens e

desvantagens de sua utilização. Acrescenta à sua análise a observação de que o método deve ser utilizado como ferramenta *inicial* de instrução, pois o objetivo maior é instruir o aluno para a interpretação de um sistema de escrita. À isso, soma-se também à sua crítica uma análise das categorias que estruturam o método analítico e que foram, segundo ele, equivocadamente utilizadas por seus defensores.

Sua análise conclui que, embora se diferenciem os processos, um método está contido no outro e, afirma, “a distinção entre método analítico e método fônico não envolve diferença fundamental de natureza, uma vez que nos dois tipos de método o objeto de ensino é sempre a relação entre grafia e som, e o método analítico é também fônico, embora diferencie-se os processos” (Jardim, 1924).

Dessa análise, portanto, resultaram as seguintes asserções, por parte do autor: “a) tudo que embarace a descoberta da relação entre grafia e som dificulta e retarda o ensino da leitura; b) o êxito desse método fica comprometido com a despreocupação ou impedimento de se destacar essa relação” (Jardim, 1924).

Além dessas objeções, Jardim aponta o intenso e prolongado esforço em prol do método analítico para concluir que os resultados não foram satisfatórios. Ilustra sua crítica aos pífios resultados desse método com testemunhos de educadores que vivem a rotina diária da escola, asseverando que a inquestionabilidade da eficiência do método analítico estava sendo apontada pelos discursadores e elaboradores teóricos do mesmo. No “chão da escola” o que se vinha obtendo eram resultados muito aquém do propalado por esses teorizadores pró-método analítico.

De uma conceituada professora, inteligente e espirituosa, recorda-nos o chiste com que explanava os meios por ella usados para burlar a vigilancia do director do grupo e conseguir umas das melhores porcentagens de alfabetização, empregando o processo sillabico sob a apparencia de rigoroso processo analitico. E justificava-se: ‘Querem a promoção em massa! Só assim’...” (Jardim, 1924, p.148 – 9).

Com efeito, Renato Jardim relata essa disparidade de excelência teórica do método com a “prática”, baseando-se em dados que evidenciavam o alto índice de analfabetismo no Brasil, e apontando que o problema não haveria de se resolver com a publicação de novas cartilhas, nem com o aperfeiçoamento das existentes.

Impressionados com esse desconcertante insucesso, redobram de vigilancia auctoridades de ensino para que em toda parte se *applique bem* o difficultoso methodo; entusiastas partidarios delle aventam modalidades que o aperfeçoem; novas cartilhas surgem que pretendem oferecer agora instrumento perfeito e seguro para a applicação delle. E o tempo corre. E a alfabetização espera...

Entretanto, não nos parece que sejam cartilhas o que nos falte. Temol-as, umas mais outras menos perfeitas, mas capazes todas para o ensino, quaes sejam a Cartilha de Arnold, de Theodoro de Moraes, Arnaldo Barreto, Francisco Vianna, Gomes Cardim, Mariano de Oliveira, Pinto e Silva e tantas outras...

Caberia mesmo lembrar que o bom ensino pelo processo de sentenças é o que se executa sem cartilha, pelo menos em sua parte inicial, a mais difficil, ou que Jacotot processava o ensino da leitura nas paginas de “Telemaque” de Fénelon...

Em pura perda, o respeitável esforço de abnegados educadores como João Kopfe e Benedicto Tolosa em, dentro das mesmas ideias, aventarem aperfeiçoamentos, novas modalidades do processo, para applicação das mesmas desfavoraveis circunstancias. O mal é de se buscar e combater – pensamos – a outra parte. (Jardim, 1924, p. 151).

De todos os modos, a polêmica presente não descartou a validade do método analítico e, embora apresentasse mais objeções desfavoráveis que favoráveis à aplicação dele, propuseram a necessidade de se utilizar as vantagens de outros métodos. Essa “tendência” de “mesclagem” dos métodos, que se denominou, posteriormente, de “métodos ecléticos” ou “mistos”, pôde ser verificada a partir de 1930. Como pano de fundo dessa discussão, cabe salientar que, a partir dessa década acentuou-se a tradução de livros estrangeiros, sobretudo aqueles que tematizavam as então modernas ideias da escola ativa. A revista *Educação*, à época importante instrumento de divulgação das ideias renovadoras, e atendendo a demanda de apresentação de “boas obras de pedagogia”, aconselhava as seguintes: I – *Dewey*. A criança e o programa escolar; II – *Kerschensteiner*. O problema da educação pública; III – *Claparède*. A escola e a Psicologia experimental; IV – *Wyneken*. As comunidades escolares livres; V – *Decroly*. A função da globalização e o ensino; VI – *Stern*. A seleção dos alunos; VII – *Montessori*. Ideias gerais sobre meu método; VIII – *Krieck*. Esboço da Ciência da Educação; IX – *Lombardo-Radice*. Filosofia da educação; X – *Ferrière*. A lei biogenética e a escola ativa (*Educação*, 1929, p. 345 apud Mortatti, 2000).

Vale salientar também que, nessa mesma época, e em conformidade com a concepção eclética de método, continuaram a circular no Estado de São Paulo, além das muitas cartilhas já produzidas pelos professores paulistas, as cartilhas produzidas no final do século XIX. Da análise do título dessas cartilhas, Mortatti (2000) apresenta 12 considerações, das quais transcrevemos a de número 8:

h) Os títulos das cartilhas vão refletindo não mais as disputas pelos métodos, mas a preocupação com o caráter lúdico e ativo da alfabetização, baseado em uma concepção de criança advinda da psicologia e da pedagogia científicas e visando à motivar e despertar o interesse do aprendiz (p. 203).

Com efeito, além da *Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho!*, mais duas merecem ser destacadas pela influência e permanência no tempo, são elas: *Cartilhas Sodré e Caminho*

Suave. Estas cartilhas, do mesmo modo, sintetizam concepções analítico-sintéticas extraindo conceitos das então modernas tendências em pedagogia derivadas da Escola Nova e das experiências pessoais de seus autores.

Em suma, Mortatti (2000) caracteriza esse terceiro momento crucial levando em conta a “dispersão” das bandeiras de luta e simultaneamente pela rotinização do método eclético, mediante o processo de hegemonização das bases psicológicas do processo de alfabetização, destacando a atuação de Lourenço Filho e do livro “Testes ABC” como importantes caracteres de identificação desse momento.

A identificação de outro momento na história da alfabetização no Brasil, posterior ao apresentado e, ainda, na busca de solução didático-pedagógica para o problema do analfabetismo que insiste em se agravar, ademais das teorizações e concretizações realizadas durante o decorrer histórico por nós apresentado, se dá pela confluência, em fins da década de 1970, de pelo menos três fatores: denúncias a respeito da insustentável situação de fracasso escolar e altas taxas de analfabetismo, sobretudo entre crianças pobres brasileiras, denúncias essas que se tornam possíveis em virtude das pressões da sociedade civil pelo fim da censura imposta pelo AI-5, de 13 de dezembro de 1968, e nas quais a política educacional levada a efeito pelos sucessivos governos ditatoriais é culpabilizada pelo engendramento dos graves problemas da educação, entre tantos outros; assunção do referencial marxista para a análise desses problemas educacionais; e divulgação informal dos primeiros resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita realizadas por Emilia Ferreiro e colaboradores, motivadas também pelos mesmos diagnósticos de analfabetismo e fracasso na alfabetização.

O movimento, portanto, que se configurou em relação à alfabetização foi marcado pela hegemonia do construtivismo como base teórica adequada à perspectiva política, cuja hegemonia se deu, dentre diversas razões, pela sua oficialização ao Ciclo Básico no Estado de São Paulo.

O Ciclo Básico de Alfabetização foi a principal medida de um elemento de projetos pedagógicos voltados para a melhoria da qualidade de ensino, ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola pública e busca de maior aproveitamento da comunidade escolar (pais, professores e alunos) no sistema educacional. Concebido e implantado num cenário sombrio, vinha, todavia, iluminado por grandes esperanças de transformação da realidade escolar brasileira. Pretendia-se, por intermédio dele e a luz das novas concepções a respeito do processo de ensino aprendizagem, vencer a barreira da repetência logo no início da escolarização, promovendo uma profunda, ainda que gradual, mudança no modo de atuar na escola (Silva, Davis, 1993, apud Mortatti p. 9-12).

Nossa proposta inicial foi eminentemente política, com algumas medidas de mudança estrutural, para o conjunto da rede educacional. É preciso levar em conta

que, de alguma maneira havia um clima favorável na rede educacional para essa discussão pedagógica, porque se sentia a necessidade de uma mudança, e porque se estimava que uma medida exclusivamente política não seria suficiente para modificar a prática. Estávamos procurando alguma coisa e, nesse momento, a produção teórica da Emilia veio preencher o vazio na proposta pedagógica do Ciclo Básico (Alves, 1990 apud Mortatti 2000, p. 13).

Com efeito, apontaremos agora algumas formulações acerca da aprendizagem da escrita e da leitura consubstanciadas na psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro, adotadas como proposta pedagógica do Ciclo Básico com o propósito de superar o fracasso histórico das soluções didático-pedagógicas apresentadas até o período ao problema da alfabetização.

Como já sabido, fundamentando-se na teoria linguística elaborada por Noam Chomsky e na teoria da inteligência formulada por Jean Piaget, Emilia Ferreiro e colaboradores buscam explicar a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização e que “segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (Ferreiro, 1985, p.19), numa relação direta entre ontogênese e filogênese.

Marcada por conflitos cognitivos e “erros construtivos”, que vão desestabilizando progressivamente as hipóteses sobre as características, o valor e a função da escrita, essa linha evolutiva se divide em “três grandes períodos, no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões”: a) distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; b) a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); e c) a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético (Ferreiro, 1985, p.19).

Segundo Ferreiro (1985), os resultados obtidos com a pesquisa pretendem, tão somente, uma ruptura com o pensamento e as práticas tradicionais de alfabetização, que podem ser agrupadas em dois tipos de trabalho: os que, de uma perspectiva pedagógica, difundem um modelo de metodologia como sendo a solução para todos os problemas; e os que, de uma perspectiva psicológica “condutista e associacionista”, dedicam-se a “estabelecer a lista das capacidades e aptidões necessárias envolvidas na aprendizagem” (Ferreiro, Teberosky, 1985, p.25).

As conclusões à que chegam as pesquisadoras sobre o conhecimento da evolução psicogenética da aquisição da língua escrita se apresentam, portanto, como uma “revolução conceitual” em relação às concepções tradicionais sobre a alfabetização, conferindo concepções outras à língua escrita, à aprendizagem, e ao papel do sujeito que aprende.

“Igualmente, demanda o abandono da visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado” (Mortatti, 2000, p.267).

Essa teoria foi então tomada como referência pelo discurso oficial da Secretaria do Estado de São Paulo e divulgada intensamente no âmbito de capacitação docente desenvolvida pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), a partir de 1984, especialmente por intermédio dos fascículos e programas televisivos do Projeto IPÊ e, posteriormente, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), por intermédio de cursos, seminários, palestras, publicações e demais ações desenvolvidas pelo projeto “Alfabetização: Teoria e Prática” (Mortatti, 2000).

O construtivismo, enquanto fundamento teórico para a alfabetização, é assumido oficialmente pelo Estado de São Paulo. Com base na teoria construtivista são oferecidos inúmeros cursos de capacitação aos docentes da rede estadual. Textos são impressos e distribuídos. Livros, veiculando a teoria construtivista, bem como suas diferentes apropriações, chegam a todas as escolas e Delegacias de Ensino. Até o sistema de multimeios são utilizados para divulgar as novas ideias. Toda uma estrutura é criada para dar conta da sedimentação do pensamento construtivista – criação do Ciclo Básico, instituição de jornada única docente e discente, criação da função de Coordenador do Ciclo básico para todas as escolas, instalação de Oficinas Pedagógicas para todas as Delegacias de Ensino, criação da função de Assistente Pedagógico exclusivamente para o Ciclo Básico. A ênfase maior do movimento de resgate da escola incide sobre as classes de alfabetização. (Hernandez, 1995, apud Mortatti p. 3-5)

Em relação a todo esse esforço de divulgação e institucionalização do pensamento construtivista sobre alfabetização, no que diz respeito à prática, ao “como” ensinar a leitura e a escrita dentro dessa perspectiva que se autoafirmava avançada e revolucionária, Hernandez (1995) afirma o seguinte,

No entanto, apesar de suspeitarmos da inadequação das práticas alfabetizadoras até então utilizadas na escola, não sabíamos como proceder para viabilizar uma alfabetização nos moldes propostos pelo pensamento construtivista. Algumas questões eram levantadas:

- O que ensinar?
- Como trabalhar sem um método de ensino?
- Qual o papel do professor dentro dessa nova proposta?
- Que material pode substituir a cartilha?
- Como trabalhar com outros suportes de leitura e escrita? (p.4)

Como resposta a esse problema, órgãos da Secretaria da Educação paulista passam a produzir inúmeros documentos e a divulgá-los entre os professores e especialistas em educação, cuja análise permite inferir, de acordo com Mortatti (2000), que pretendiam

(...) oferecer modelos de atuação prática, decorrentes da necessidade de se resolver o impasse gerado pela não proposição de um método no âmbito da teoria construtivista, muitos são os relatos de experiência e os depoimentos contidos nessas publicações. (p.272).

À essa “lacuna” presente na teoria construtivista, soma-se uma outra, que nos anos finais da década de 1980 dá origem a um outro movimento. Trata-se da introdução da perspectiva denominada “interacionista”, advinda da psicologia soviética, compreendida como possibilidade de preencher a “lacuna” em relação ao “social” pouco enfatizado no construtivismo, gerando outro tipo de ecletismo teórico, enfeixados nas expressões “socioconstrutivismo” ou “construtivismo-interacionista”. Deriva também este fenômeno da frustração gerada pelo ainda insistente fracasso das crianças pobres em alfabetização, o que demandava buscar outras explicações teóricas em vista de solucionar o problema (Mortatti, 2000).

Mesmo participando da grande maioria das capacitações ligadas à alfabetização, que foram oferecidas pelos órgãos centrais, aquelas indagações que nos acometiam no início persistiam e a elas foram acrescentadas outras. Entre elas a seguinte: Como é que uma teoria que efetivamente representava uma evolução conceitual em termos de alfabetização, não lograva obter avanços significativos em termos de prática pedagógica dentro da sala de aula?

...

Na maioria das escolas a apropriação do pensamento construtivista limitou-se a incorporação de algumas atividades pedagógicas que, apesar de uma nova roupagem, explicitavam a retomada de práticas de características escolanovistas e tradicionais. (Hernandez, 1995, p.6)

O movimento, portanto, que foi se configurando em relação à alfabetização neste quarto período caracterizou-se pela hegemonia do construtivismo. Ao longo desse momento, no entanto, observa-se a conquista de espaço e a introdução de um novo referencial teórico – o interacionismo. Apresentado pelo discurso oficial como complementar ao referencial construtivista, disseminou-se nos discursos acadêmicos certo ecletismo teórico, originando o que já apresentamos como “socioconstrutivismo” ou “construtivismo-interacionista”.

No nível do discurso de alfabetizadores, percebe-se também o engendramento e a disseminação de certo método eclético de novo tipo. Trata-se da conciliação de métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Emilia Ferreiro, culminando no diagnóstico e classificação “construtivista” dos alfabetizandos em “pré-silábicos”, “silábicos” e “alfabéticos”, a partir dos quais o professor deve desenvolver um trabalho que respeite a

realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência por textos e por meio deles.

Com efeito, da trajetória aqui apresentada sobre o tratamento conferido ao problema do como, por que, e para quê ensinar a leitura e a escrita podemos subtrair algumas considerações. Primeiramente, como vimos, pouco se questionou a necessidade de fato de um “método” de ensino de escrita e leitura. A questão do método era primária, pré-estabelecida e, posteriormente, os que questionaram a sua existência não fundamentaram suas proposições e tampouco lograram concretizações a ponto de modificar radicalmente a prática pedagógica dos alfabetizadores. Ademais, os que preconizaram a “desmetodização” do ensino da leitura e da escrita, como é o caso das formulações construtivistas embasadas pela “Psicogênese da língua escrita”, de Emilia Ferreiro, não prescindiram de um “método” para este tipo de ensino, como já apontado, por mais deficiente que tenha sido esse material didático. O que vimos, durante esse histórico de ensino da leitura e da escrita, é a prevalência e a adoção de cartilhas e tentativas constantes de conquista de hegemonia no espaço educacional.

Vale salientar, também, que a adoção do método analítico tal como proposto no Brasil foi influenciado pelos resultados positivos em matéria de alfabetização que os norte americanos vinham conquistando pela aplicação desse método naquele país. Partir do texto, ou da palavra, para os aprendizes do inglês como língua nativa era necessário pela própria característica etimológica da língua. Contudo, em se tratando o português de uma língua de caráter mais fonético do que o inglês caberia, se a necessidade do método for constatada, a condensação das especificidades dessa língua em tal formulação. Isso nos coloca diante da necessidade de estabelecer o caminho real, ainda não elaborado plenamente e tema de diversos estudos, para o ensino da escrita e da leitura.

Outra constatação possível de se fazer é a de que um elemento que perpassou todas as proposições metodológicas no campo da alfabetização é o da necessidade da apropriação da relação grafema-fonema para o ensino aprendizagem da escrita e da leitura. E parece-nos que há aqui uma constatação aparentemente óbvia, mas muito esquecida. Podemos formulá-la assim: o conteúdo dominante no processo de alfabetização é a relação entre grafema e fonema, bem como o domínio por parte do aluno desta relação.

Baseando-nos nas teorizações elaboradas pela Psicologia Histórico-Cultural, reiteramos a necessidade de se compreender a escrita como aquisição psicológica altamente complexa, isto é, como conquista instrumental do psiquismo infantil que se principia, conforme Vigotski (1995) e Luria (2001) “muito antes de se colocar um lápis na mão da

criança”. Nas formulações acerca da alfabetização apresentadas historicamente, como vimos, constatamos que a aquisição da escrita e da leitura tem correspondido à implementação de comportamentos externos, mecânicos, determinados “desde fora”, identificando-se com a conquista de habilidades psicofísicas nas quais a motricidade da escrita e a decodificação das letras se destacam em detrimento dos conteúdos internos das mesmas (Vigotski, 1995). É possível ver no histórico do tratamento conferido à alfabetização a cisão entre forma e conteúdo, ou seja, entre as faces fonética e semântica da palavra em estudo, sobre a qual falaremos mais detalhadamente mais adiante.

Na tentativa de superar esse problema, Vigotski propôs entendê-lo do ponto de vista histórico, isto é, entendê-lo ao longo do desenvolvimento histórico cultural da criança, destacando, para isso, os momentos mais decisivos de preparação desse complexo desenvolvimento: a importância do gesto, os jogos simbólicos, o desenho e os próprios primórdios da escrita. Desse modo, acreditamos que para a Pedagogia Histórico-Crítica o problema se coloca em outra perspectiva. E não somente do ponto de vista de organizar um trabalho pedagógico sobre leitura e escrita que acompanhe o desenvolvimento histórico cultural da criança mas, também, da garantia de condições objetivas para a realização desse trabalho, em sua forma mais elaborada, dado que a pobreza ou riqueza das ações no âmbito pedagógico é fundamental para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e, estes, condição para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança.

Por fim, encerramos este item afirmando que o método de alfabetização possui sua validade para o processo pedagógico ao sintetizar princípios didático-pedagógicos coerentes com as leis do desenvolvimento psíquico de determinada teoria psicológica, e de modo que possibilite ao educador reformulá-lo de acordo com as características da escola e classe com a qual trabalha. Nos moldes que observamos ao longo da história acima exposta, os métodos correm o risco de perder o sentido e tornar-se mecanizados, trazendo entraves ao desenvolvimento linguístico da criança. Assim, ainda que cheguemos à uma formulação didática eficaz sobre o ensino da leitura e da escrita necessitamos entender que a apropriação dos objetos da cultura não acontecem linear e continuamente, antes há diferenças individuais na aprendizagem que devem ser levadas em conta para que todos indistintamente se apropriem dessa ferramenta cultural em suas formas mais elaborada.

Por outro lado, pretendemos demonstrar no item seguinte que o problema do analfabetismo em nossa sociedade não provém de métodos bem ou mal elaborados, mas deve-se às profundas contradições do sistema capitalista que engendra condições para a existência

deste problema. Urge lutarmos em direção à superação do trabalho alienado, da exploração e divisão social do trabalho, a fim de que todos tenhamos condições de acessar o trabalho com possibilidades asseguradas de aquisição da cultura acumulada.

1.4 Analfabetismo como problema histórico-social: desafios de uma proposta histórico-crítica de alfabetização

Álvaro Vieira Pinto, em sua obra “*Sete lições para a Educação de Adultos*” estabelece apontamentos sobre este fenômeno que, embora localizados em seu tempo histórico, devem ser retomados pela persistência do problema e pela pertinência e profundidade de sua análise. Este pequeno livro, publicado em 1982, avança no debate sobre o problema do analfabetismo no Brasil ao propor um viés de análise que já julgamos produtor e fecundo: o materialismo histórico e dialético.

Fazendo distinções entre a abordagem de um problema social desde uma consciência crítica e uma consciência ingênua, Vieira Pinto estabelece os parâmetros diferenciados que cada uma toma na análise das causas e efeitos de um problema, bem como a postura assumida por cada uma delas, consciências crítica e ingênua, diante destes problemas. Para o autor, o problema do analfabetismo na sociedade brasileira está além da questão dos métodos pedagógicos utilizados, das campanhas e programas de alfabetização que se empregue, uma vez que estas ações são estabelecidas pautadas pelos interesses da sociedade em alfabetizar seus indivíduos. Em outros termos, o interesse social em alfabetizar as pessoas baseia-se na capacidade produtiva de determinada sociedade, no grau de desenvolvimento socioeconômico por ela atingido que a impele a empregar força de trabalho cada vez mais qualificada no processo produtivo. Tal demanda geraria a *necessidade* de indivíduos letrados já que não seria mais possível lidar com a produção social sem esse saber. Aliada a fins políticos explícitos ou implícitos, esta *necessidade* determinaria os métodos pedagógicos e o esforço dos governos para alfabetizar seus trabalhadores.

Essa demanda social por trabalhadores alfabetizados com vistas a atender uma economia em crescimento é explicitada nos documentos aqui apresentados. O Relatório *Alfabetização como Liberdade* da UNESCO expõe a decisão da organização em atuar na promoção de alfabetização de um número maior de indivíduos a nível mundial para atender ao desenvolvimento econômico de países em desenvolvimento. O Programa Brasil Alfabetizado declara em seu texto o intuito de alfabetizar para atender o crescimento

econômico brasileiro. Qual a consequência de tomar o critério das condições socioeconômicas objetivas de um país para a análise do fenômeno do analfabetismo? Declarado está por estes documentos e seus respectivos órgãos redatores a que vem a alfabetização dos jovens e adultos de 15 anos ou mais, contudo, é afirmação ainda insuficiente para explicar a persistência do analfabetismo na sociedade brasileira já que objetivamente, a nosso ver, existem as condições objetivas para que todos se alfabetizem em graus satisfatórios. Estaria Vieira Pinto equivocado em sua análise? Dificilmente. Vejamos.

Segundo este autor, uma abordagem crítica do problema do analfabetismo deve considerar o indivíduo analfabeto como ser real, concreto, inserido em relações humanas e sociais reais. Analisando o analfabetismo por essa perspectiva, chegaríamos a determinações reais do porque o problema persiste. Ora, o analfabetismo se materializa em indivíduos analfabetos, não se trata de um conceito abstrato, um fato sociológico independente dos seres reais. Ao contrário, são seres humanos reais que existem comumente sem a *necessidade* de saber ler e escrever. E assim existem porque é possível que sobrevivam dessa maneira em sua comunidade, de outro modo não existiriam. Isto é, se não pudessem viver na condição de analfabetos, por uma questão de sobrevivência, não existiriam ou não haveria o fenômeno do analfabetismo.

O problema do analfabetismo então ganha outros contornos. Pensar o analfabetismo enquanto problema dos sujeitos reais analfabetos pertencentes a uma determinada conjuntura sociopolítica econômica nos coloca diante da necessidade de entender a conjuntura específica destes sujeitos, pois esta conjuntura determina sua condição de analfabetos. Quer dizer, o grau de avanço econômico e produtivo da sociedade brasileira demanda a qualificação de seus membros trabalhadores para que sejam capazes de lidar com as novas técnicas e saberes das atividades produtivas existentes. Isto é, esta capacidade produtiva real alcançada impõe à sociedade como um todo a *necessidade* do domínio de saber que os capacite a lidar com as novas formas de produção ou com formas antigas agora atualizadas pelo avanço tecnológico. Neste processo progressivo, a sociedade, através dos governos e organismos internacionais que definem o rumo da produtividade e da economia nacional e mundial estabelecem esforços para qualificar seus trabalhadores ao nível exigido pelo avanço tecnológico. Daí o esforço de organismos multilaterais e governos locais na tentativa de redução do número de analfabetos. Portanto, a determinação da educação dos membros da sociedade se dá pelo imperativo da reprodução da existência dos seus indivíduos e pela necessidade de transmissão do saber acumulado historicamente às novas gerações. Assim é com a leitura e a escrita. A experiência

humana acumulada deve ser transmitida às novas gerações e isso é possível através do registro escrito dessa experiência, que transcende épocas, diferentemente dos limites da tradição oral.

A sociedade impõe ao sujeito a *necessidade* de se apropriar de formas mais elaboradas de saber para que dela participe ativamente, e, por outro lado, permite que sujeitos sobrevivam sem a *necessidade* deste saber dado o grau de desenvolvimento da produção em geral. Não só. Interesses de classe vão estabelecendo a “dosagem” do conhecimento disponibilizado à classe dos trabalhadores.

Dermeval Saviani ilustra esta contradição da lógica capitalista em relação à escola:

[...] os economistas tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola e, de outro, de que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores tem que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital. Isso era nítido entre os economistas políticos (SAVIANI, 2013, p.85).

A depender do papel da economia nacional no capitalismo globalizado, bem como dos rumos econômicos e políticos impostos à sociedade brasileira, esta “dosagem” bem pode ser maior ou menor em períodos diferenciados. A que conformação social, econômica e relações de trabalho estaríamos caminhando quando metade dos diplomados em nível superior são analfabetos funcionais, segundo dados do Inaf, e o MEC comemora o crescente índice de diplomados no Brasil? Estaria esta conformação social pretendida ditando os rumos da educação brasileira e, conseqüentemente, a “dosagem” do saber distribuído aos trabalhadores?

Vê-se que, quanto mais avançamos no debate, o problema ganha proporções cada vez mais sérias, e talvez por isso o fenômeno do analfabetismo não tenha sido reduzido à zero, a despeito da existência de condições objetivas para que todos se alfabetizem! Não estamos afirmando que o problema do analfabetismo será resolvido apenas quando transformarmos as estruturas econômicas, sociais e políticas da nossa sociedade, muito menos que qualquer esforço que se faça estará fadado ao fracasso, haja vista que os índices evidenciam a queda de analfabetos na história, mas que a redução do analfabetismo a zero não se conquistará enquanto os programas de alfabetização não vierem acompanhados de outras políticas sociais fundamentais. O acesso à moradia, à saúde, a alimentação, à educação, ao lazer, ao emprego,

ou seja, a erradicação da pobreza entre os brasileiros é condição *sine qua non* para o enfrentamento radical do analfabetismo no Brasil. Não basta dar voltas. Definir metas a cada dez anos para o decênio seguinte. O problema exige radicalidade. Vieira Pinto, em coerente reflexão, expõe isso em outros termos. Os indivíduos necessitam “poder” se alfabetizar para “dever” se alfabetizar, e não o oposto. Estabelecer o “dever” do estado em assegurar a alfabetização para todos sem a garantia de condições básicas de vida e de educação escolar que permitam que todos se alfabetizem de fato é, ao mesmo tempo, fruto de uma postura ingênua em relação ao problema do analfabetismo e uma forma de evitar que esses compromissos legais sejam cumpridos. Na medida em que não são criadas condições adequadas de trabalho, de vida e de oferta de ensino, a responsabilidade pelo problema acaba sendo transferida para os próprios educandos adultos, disseminando-se a crença de que o analfabeto não se alfabetiza por preguiça, por incapacidade própria.

Por essa razão, uma abordagem histórico-crítica precisa se ocupar das condições objetivas em que o ensino ocorre, considerando os obstáculos que os alunos dos setores populares precisam enfrentar para ter acesso e permanecer na escola, bem como as condições em que as atividades de ensino ocorrem. Embora esta dissertação se ocupe de aspectos teóricos da alfabetização, é fundamental ter em mente que o avanço na elaboração desses aspectos, embora necessário, não é suficiente para promover a superação do problema do analfabetismo no Brasil. Depositar em uma proposta pedagógica, qualquer que seja ela, o poder de “resolver” esse problema pode significar na prática eximir de responsabilidade exatamente aqueles que têm o poder real de encaminhar soluções para essa questão. Feita essa importante ressalva, é possível avançar na discussão dos pressupostos de uma abordagem histórico-crítica da alfabetização.

Seção II

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Alfabetização no ensino fundamental

Neste capítulo pretendemos expor os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Sabemos da redundância em que nos envolveremos ao desenvolver tal reflexão, considerando que inúmeros artigos, dissertações e teses circunscritas ao âmbito desta vertente pedagógica tem-na realizado. Portanto, deixaremos de lado aspectos biográficos do principal propositor desta concepção pedagógica, o professor Dermeval Saviani, bem como dados relativos ao seu surgimento histórico. Buscaremos, desta feita, apontar os aspectos teóricos mais gerais, concernentes à temática desta dissertação, e as proposições didáticas advindas de seus fundamentos.

2.1 Os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica à discussão metodológica em educação

A escola, mediante o que ela ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo (Gramsci, 1968, p.130).

O comunismo é o norte político ao qual se dirige a Pedagogia Histórico-Crítica. Por isso, ao tratar desta corrente pedagógica, é premente apontar que ela se propõe a articular a escola com os interesses da classe trabalhadora e atuar na direção de impulsionar a luta pela superação do capitalismo. Ela se coloca, portanto, no campo educacional, como uma teoria pedagógica revolucionária. Em outras palavras, a Pedagogia Histórico-Crítica vê a escola como posição estratégica na luta de classes, isto é, com a possibilidade real de promover a elevação do senso comum, do saber espontâneo e assistemático, à consciência filosófica, ao saber elaborado, sistematizado, condição necessária para a elaboração teórico-prática de outro projeto de sociedade. Esta é a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica: atuar em favor de uma

escola que transmita o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas para contribuir com a formação de seres humanos capazes de transformar a realidade.

Com efeito, a Pedagogia Histórico-Crítica considera que a escola tem papel importante na luta hegemônica contra a sociedade do capital. Nesse sentido, tem a clareza de que a classe dominante age para deslocar a escola de sua função específica e conferir-lhe a função de agente e assistente social.

Essa luta, no âmbito da educação, expressa-se pelo fato de que, se à educação dizem respeito ideias, conhecimentos, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular através de relações pedagógicas (SAVIANI, 2013). Esse acervo, que é produzido historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens, não é disponibilizado a todos os seres humanos, senão que tomado como propriedade privada e ofertado como mercadoria. Portanto, essa corrente pedagógica critica essa contradição existente e posiciona-se no sentido de instrumentalizar a escola na luta contra o esvaziamento de seu papel, disponibilizando aos indivíduos as objetivações mais elaboradas no campo das Artes, da Ciência e da Filosofia através do trabalho educativo intencional e sistematizado. Daqui deriva o fundamento e o horizonte da Pedagogia Histórico-Crítica.

Com efeito, pontuemos também que, quando afirmamos que a teoria pedagógica histórico-crítica confere especial valor à apropriação, pelos educandos, do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade em suas formas mais desenvolvidas através do trabalho educativo intencional e sistematizado, pois este possui valor ímpar na formação de seres capazes de lutar teórica e praticamente por uma sociedade comunista, não queremos dizer que, dada a apropriação devida deste saber, conseqüentemente advirá a esperada revolução socialista, mas que, o conhecimento, como força produtiva que é, deve ser de propriedade total da classe trabalhadora e pode contribuir com a formação de pessoas capazes de levar a revolução à cabo. Tal polêmica entre a relevância da educação escolar na formação de indivíduos revolucionários tem sido estabelecida por vários marxistas que, na atualidade, veem a escola unilateralmente como instrumento da burguesia na domesticação da classe trabalhadora através da transmissão de um conhecimento denominado “burguês”. Foge ao escopo deste trabalho enveredar por tal polêmica, pois dela se ocuparam já vários defensores da Pedagogia Histórico-Crítica e da escola em seu papel estratégico na luta de classes em favor dos trabalhadores, como Duarte (2012), Saviani (2002; 2008; 2012; 2013), Martins (2012), mas importa focar na discussão de uma questão que está subjacente a esta polêmica e

que importará nas reflexões posteriores desta dissertação sobre a seleção de conteúdos na alfabetização: a da apropriação pelas massas do saber universal historicamente acumulado.

Façamos antes um adendo. Saviani, na obra “*Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*”, coloca o debate sobre a dicotomia entre saber popular e saber erudito nos seguintes termos:

Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre *saber erudito* como saber da dominação e *saber popular* como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas de saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população (SAVIANI, 2013, p.69 grifos do autor).

Tal como exposto por Gramsci na citação que apresenta este capítulo, à escola cabe a transmissão de um saber capaz de consolidar uma concepção de mundo articulada aos interesses da classe trabalhadora. E esse saber não é outro senão o saber erudito convertido em saber popular sistematizado, tal como definido por Saviani. O fato de serem tomados como propriedade privada e convertidos em mercadoria pela classe dominante, e, do mesmo modo, penetrarem nas massas com a visão de mundo burguesa, nos demonstra antes a necessidade de tomarmos esse saber e desarticulá-lo da visão hegemônica, subtraindo seu núcleo válido e rearticulando-o à concepção de mundo revolucionária. Eis a concepção histórico-crítica sobre o papel da escola pública: garantir a transmissão-assimilação do saber universal, isto é, do conhecimento que expressa as leis que regem a existência dos fenômenos naturais e sociais, cuja validade é universal. E isso não significa negar o saber popular, já que o saber popular é concebido como *ponto de partida* no processo pedagógico histórico-crítico. Portanto, ao se conceber a necessidade da elaboração sistematizada do conteúdo da cultura pela classe trabalhadora, ou seja, do saber popular, subentendemos a igual necessidade de aquisição e domínio dos instrumentos de elaboração desse saber: “a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber” (idem, p.68).

Essa é uma discussão também a ser realizada no campo da alfabetização. Trata-se de discurso corrente e hegemônico nesta área à afirmação de que os gêneros textuais, as palavras, os materiais de leitura devem limitar-se ao “concreto” e à vida cotidiana da criança, àquilo que ela reconhece na sua vida diária. Subjaz a essa interpretação a visão de que a cultura popular é a cultura autêntica, legítima e, portanto, nela está a verdade, a força e a consistência para a formação dos filhos da classe trabalhadora, enquanto a cultura erudita serviria para legitimar os mecanismos de poder da classe dominante. Do mesmo modo, essa visão dicotômica entre saber popular e saber erudito perpassa a noção de que o alfabetizador deve priorizar a fala popular em detrimento da fala padrão, sobre o pressuposto da autenticidade e legitimidade da primeira, e arbitrariedade e artificialidade da segunda. A fala popular expressaria a riqueza das vivências do indivíduo e, portanto, não caberia ao alfabetizador problematizá-la, mas reiterá-la. O ato de correção de verbalizações como “pobrema” por “problema”, por exemplo, é visto como autoritarismo e pedantismo, tendo em vista que a primeira forma é parte do cotidiano do aluno e de sua comunidade linguística, plena de significado nesse meio, e, a segunda, mera expressão de um falar que se submete aos mecanismos de um poder obtido pela força material.

O fenômeno das variantes linguísticas também se coloca na perspectiva histórico-crítica de alfabetização, pois é evidente que a *forma* da língua é condicionada por fatores variados (região geográfica, grupos sociais, influências de outros idiomas etc.) e pelo momento histórico em que vive o sujeito que a realiza, e, portanto, há de ser considerada no processo pedagógico. No entanto, a comunicação verbal não se reduz a forma como ela é expressa, e a dimensão dialética entre *forma* e *conteúdo* da fala, isto é, a relação significado-sentido e conformação oral da comunicação é de extrema relevância para o ensino-aprendizagem da língua escrita no período da alfabetização. Ademais, o conteúdo de toda comunicação verbal traz em si relações de classe expressas na *forma* como esse conteúdo é verbalizado. O fato de um indivíduo utilizar em sua comunicação verbal a variante “pobrema” e não “problema” não sinalizaria, ainda que por alto, a qualidade da educação à ele disponibilizada e, portanto, à que condições sociais está submetida essa educação? Assim, deduzimos que a problematização da fala da criança constitui um momento necessário da tomada de consciência dos sentidos e significados das palavras, das vinculações sociais de sua fala e da necessidade de apropriação de um modo de comunicação verbal que a possibilitará expressar de forma elaborada o seu pensamento. Mais adiante, voltaremos à esse ponto.

Com efeito, urge esclarecer que ensinar a fala padrão não significa, necessariamente,

desmerecer a fala popular. Ao entender a proposição de Saviani acima exposta, sobre a falsa dicotomia entre saber popular e saber erudito, podemos inferir que a escola parte da fala popular no processo pedagógico, é dela o *ponto de partida*. O alfabetizador tem, no início de seu trabalho, e isso é comum em suas observações acerca do trabalho educativo, uma classe diversificada em termos de variantes linguísticas e formas de falar, e isso é de extrema importância porque constitui esse ponto de partida. Mas o que define o *ponto de chegada* do trabalho pedagógico do alfabetizador é a fala padrão. Este ponto de chegada do trabalho do alfabetizador não é a fala popular, porque se a escola se limitar a reiterar a fala do aluno, estará abrindo mão de sua função social. Parafraseando o professor Saviani, para desenvolver a fala popular, espontânea, a criança não precisa da escola. Ela a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e prática.

Em nossa perspectiva, o ensino da fala padrão às crianças não constitui ato autoritário e pedante. A própria aprendizagem da escrita nos demonstra isso. Um dos princípios da escrita é a convencionalidade e a arbitrariedade. A criança, ao ingressar na alfabetização, passa a aprender um tipo específico de escrita, e deve seguir as regras estabelecidas para que se faça compreensível e, gradualmente, expresse de forma mais elaborada o seu pensamento. Ela não pode adotar, se quiser fazer-se compreendida por outros através da escrita, qualquer código que crie. Mas é também pelo contato constante com a fala padrão falada intencionalmente pelo alfabetizador que ela vai tomando conhecimento de vocabulário, conjugações verbais e concordâncias nominais, para citar alguns casos. É interessante observar, no processo de alfabetização e nas fases posteriores, que os alunos que usam com mais desenvoltura a fala padrão expressam-se mais adequadamente na escrita, substituindo repetições comuns da oralidade cotidiana por expressões próprias da linguagem formal e estruturando frases com mais propriedade.

As orientações teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica descritas acima deverão nos conduzir, portanto, à uma nova perspectiva metodológica de alfabetização. Pautados nessa corrente pedagógica, registramos aqui algumas contribuições de Dermeval Saviani sobre método de ensino, as quais incorporaremos à nossa reflexão posterior sobre as orientações gerais para uma alfabetização histórico-crítica. Apoiado em Marx, Saviani (2010) afirma que “o movimento que vai da síncrese à síntese, por mediação da análise constitui um caminho seguro tanto para a pesquisa científica quanto para o processo de ensino-aprendizagem”, e, sob essa concepção metodológica, estabelece cinco momentos de um método pedagógico que superaria os conhecidos métodos indutivo e experimental levados a cabo pelas pedagogias

tradicional e nova, respectivamente. Os cinco momentos desse método pedagógico, sumariamente, seriam: 1) a *prática social (ponto de partida)*, em que professor e alunos compartilham da mesma prática social, mas posicionam-se e possuem nível de compreensão diferenciado dessa prática social; 2) a *problematização*, que se caracteriza pela identificação dos problemas mais relevantes postos pela prática social e, conseqüentemente, pelo levantamento dos conhecimentos necessários para compreender e solucionar esses problemas; 3) a *instrumentalização*, que se trata da apropriação dos elementos teóricos e práticos necessários ao “equacionamento” dos problemas identificados na prática social; 4) a *catarse*, isto é, a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2000, p. 72); e 5) a *prática social (ponto de chegada)*, que se refere à própria prática social, entretanto compreendida não mais de forma sincrética pelos alunos como no ponto de partida, mas num nível sintético, pois sua compreensão alterou-se qualitativamente pela mediação do ato pedagógico.

Outro aspecto metodológico relevante para nossa investigação encontra-se na já referida obra *“Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”*. Ao abordar o fenômeno da aprendizagem escolar, Saviani afirma a necessidade de se formarem certos automatismos, cuja finalidade é garantir a verdadeira apropriação do conteúdo escolar pelo aluno. A repetição de certos mecanismos é condição necessária para que o saber escolar se automatize no ser do aluno e se converta numa espécie de *segunda natureza* o objeto de aprendizagem. E é exatamente o exemplo da alfabetização que o autor utiliza:

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos mecanismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. *À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito.* Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em conseqüência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, neste caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, 2013, p. 18 grifos nossos).

Deste trecho parece-nos advir procedimentos válidos para o processo de aquisição da escrita e da leitura. No entanto, chamemos a atenção para um aspecto em particular, já destacado na passagem acima: a afirmação de que o sentido e significado da escrita e da leitura seriam adquiridos no momento posterior à fixação dos mecanismos da grafia e da leitura das letras. Nossos estudos até o momento, embasados nas pesquisas sobre pensamento e linguagem de Vigotski (1995; 2001) e Luria (1979) nos permitem afirmar que o trabalho com a dimensão semântica da palavra na alfabetização é condição necessária para uma alfabetização histórico-crítica. A palavra sem significado, dirá Vigotski, é um som oco. E é a multiplicidade de sentidos que a palavra pode adquirir numa comunicação verbal ou num texto o elo que poderá nos permitir trabalhar a dimensão crítica da alfabetização. Uma palavra possui sentidos variados para diferentes sujeitos. Ao dizer *casa*, tenho em minha consciência os traços essenciais deste conceito, sei ao que se refere, mas a depender de fatores histórico-sociais, de minha condição econômica, da qualidade da educação a mim conferida, este conceito adquire conteúdo diferenciado para mim do que pode ter para quem nasceu “em berço de ouro”. Portanto, pensamos ser plausível inferir que a problematização dos variados sentidos e significados da palavra que será utilizada para a sistematização do trabalho com os grafemas e fonemas seja importante para garantir a concepção da linguagem escrita como sistema simbólico, tal como proposto por Vigotski e colaboradores. Retornaremos a essa problemática no capítulo três.

De passagem, é interessante notar que as ideias já expostas sobre saber escolar incidem diretamente sobre a concepção de currículo da Pedagogia Histórico-Crítica. Poderíamos defini-lo nos seguintes termos: o currículo organiza no espaço e tempo adequados os elementos culturais necessários à constituição da humanidade em cada indivíduo singular, considerando que os elementos culturais trazem em si as formas adequadas para que deles o indivíduo possa se apropriar. Ou também: selecionados os saberes clássicos necessários à constituição da humanidade em cada indivíduo singular, organiza-se as formas, espaço e tempo adequados para que deles se apropriem os alunos. Essa seleção e organização consubstanciam-se no currículo. Embora esse tema não esteja no âmbito do nosso trabalho, cabe destacar a importância de debater e definir de forma mais precisa quais os conteúdos, as formas, os espaços e tempos adequados ao processo de alfabetização nessa abordagem teórica.

À título de conclusão, poderíamos sintetizar as categorias de conhecimento, escola, professor e aluno na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica nos seguintes termos:

partindo das contradições objetivas da sociedade do capital, a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona na direção de agudizar essas contradições e impulsionar a luta pela superação do capitalismo. Portanto, entende que a escola pode atuar nesse sentido ao desenvolver sua função precípua: a de socialização do saber sistematizado nas suas formas mais elaboradas, especialmente aos alunos das camadas populares. Essa socialização, por sua vez, não é de menor importância na luta revolucionária, pois permite aos educandos, como indivíduos concretos, elaborar uma visão de mundo coesa e coerente articulada com os interesses da sua classe social. Esse processo educativo, sobretudo, deve ser organizado, sistematizado e desenvolvido pela figura do professor que, nessa vertente, pode e precisa assumir o papel de “intelectual orgânico”, na mais elaborada acepção gramsciana.

2.2 As contribuições teórico-metodológicas atuais sobre alfabetização pautadas na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica

Não sem razão, temos afirmado que os princípios que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica são aqueles que, de fato, compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural, não apenas em razão do estofo filosófico comum, mas sobretudo pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, como exposto, a *capacidade para pensar* dos indivíduos resultará comprometida (Martins, 2011, p.221 grifo do autor).

No início desta seção, fizemos levantamento de alguns dos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, apontando a intransigência dessa corrente pedagógica na defesa de uma educação escolar pública que efetive a socialização do saber historicamente acumulado como condição para a constituição em cada indivíduo singular da humanidade produzida pelo conjunto dos seres humanos. Mapearemos agora um conjunto de trabalhos acadêmicos que consideramos relevantes para o avanço do desenvolvimento didático da pedagogia aqui em estudo, especificamente no campo da alfabetização.

No decorrer de nossa análise, trataremos de buscar respostas à dois questionamentos centrais para esta dissertação, quais sejam, se esses trabalhos apresentam os possíveis conteúdos clássicos na alfabetização e, apresentando-os, que procedimentos pedagógicos devemos lançar mão para assegurar sua aprendizagem. Devemos sinalizar que os materiais aqui analisados não configuram a totalidade de trabalhos acadêmicos existentes sobre a temática da alfabetização na perspectiva histórico-crítica, porém, dado o limite de tempo para a elaboração desta pesquisa julgamo-los mais representativos e vinculados aos interesses de nossa investigação.

Trata-se, primeiramente, de um artigo disponível na plataforma SCIELO intitulado *Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural* (TULESKI, BARROCO, CHAVES; 2012). Partindo da análise da formação das funções psíquicas superiores e da concepção e aquisição da linguagem escrita baseadas em Vigotski (1989; 1997; 1998; 1994) e Luria (1970; 1979; 1988a; 1988b; 1994a; 1994b; 2001) as autoras conjecturam acerca do ensino da linguagem escrita na educação infantil e nos anos iniciais da alfabetização:

Voltando-se aos dias atuais e à sociedade brasileira, ao se pensar em como tornar o acesso à língua escrita uma realidade objetiva, então se questiona: como se apresentam as intervenções pedagógicas realizadas em escolas e centros de educação infantil nesse processo e quais são as suas contribuições? Para responder à questão, com base no norte teórico assumido e nas experiências empíricas que se vivenciam cotidianamente, é importante lembrar que a aquisição da linguagem escrita se inicia antes da entrada da criança no ensino fundamental. Embora a sistematização da escrita pareça se firmar nas primeiras séries deste nível de ensino, já nas salas de berçário, maternais e pré-escolares as crianças entram em contato e têm aproximação com a linguagem verbal, oral, escrita e, em alguns casos, com a língua de sinais. Conquanto o propósito final não seja a plena habilidade na escrita, nestas primeiras experiências se tem a possibilidade de instrumentalizá-las para a difícil habilidade de ler e escrever, despertando-lhes a necessidade do registro escrito (TULESKI et al, 2012, pp. 36-37).

O envolvimento da criança com a linguagem escrita, de fato, não se dá com seu ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental, ou quando o professor lhe coloca um lápis na mão (Vigotski, 1995). Por sua vez, a linguagem oral nas etapas iniciais do desenvolvimento ontogenético da criança está “presa” às suas ações e à comunicação com os adultos, circunscrita à situação concreta imediata que os cerca. Portanto, o estabelecimento da comunicação entre adulto e criança se mostra como atitude fundamental para o enriquecimento da linguagem oral da criança, capacitando-a a formação dos conceitos espontâneos. Pautado nessa perspectiva, o artigo em tela evidencia positivamente o estabelecimento da conversa, no âmbito da educação infantil, entre professor e criança:

[...] falar sempre e tudo com as crianças, anunciar as ações que se realizarão, antecipar os fazeres, relatar descrições de fatos, objetos ou pessoas. Pontuamos a importância de fazer referências com ênfases, elogios ao bebê e ao que está próximo dele. Fazer referências e comentários positivos ao seu corpo, aos brinquedos e objetos comuns ao espaço em que se encontra e valorizar os acontecimentos com descrições do já ocorrido ou com anúncios de antecipação do já ocorrido são atitudes que podem se dar com comentários sobre a água morna do banho, a roupa macia e quentinha no corpo, a figura do pato que há na blusa, na coberta, na manta ou na caneca,

da mamadeira com leite gostoso que está chegando (TULESKI et al, 2012, pp. 37-38).

Com acerto, é indispensável que os educadores conversem diretamente com as crianças, já que a fala explicativa do adulto permite à criança fazer distinções entre os objetos nomeados, perceber semelhanças e diferenças entre os objetos e, conseqüentemente, adquirir vocabulário. Ademais, acrescentamos que, no âmbito da educação escolar o professor deve fazer uso consciente da linguagem oral, dando a ela contornos claros da fala padrão. Não adianta reiterar, como já afirmamos, a fala do aluno. O professor em seu diálogo constante com a criança deve modelar a sua fala de acordo com a fala padrão, cujo acesso é garantido à criança, em sua grande maioria, somente através da escola.

Com base nessa concepção, Tuleski et al (2012) postulam que a atividade da criança no período da alfabetização deve ser envolvida por leituras literárias clássicas e contemporâneas, com o auxílio e compreensão mediados pelo professor. Tais leituras, para as autoras, asseguram a ampliação vocabular, o contato com estruturas linguísticas variadas e a conformação da fala do aluno de acordo com a fala padrão. Corrobora essa proposição das autoras, da qual também compartilhamos, uma investigação relevante realizada com crianças pobres, de cinco e seis anos de idade, cuja renda familiar fosse de até dois salários mínimos⁵, disponibilizada em artigo intitulado *Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo* (FONTES; MARTINS; 2004). O objetivo foi examinar o impacto da experiência de ouvir histórias sobre o desenvolvimento do vocabulário, da compreensão de histórias, e de diversas habilidades de leitura e escrita. As pesquisadoras realizaram 112 seções de leitura de histórias infantis com grupo experimental de 2-4 crianças, de modo que cada seção contou com a *leitura-interativa*⁶ de um livro diferente com o intuito de possibilitar o entendimento do vocabulário e a compreensão da história. Cabe dizer que simultaneamente ao trabalho com o grupo experimental, as pesquisadoras mantiveram um outro grupo, denominado controle, com a mesma quantidade de crianças, e que, ao longo da investigação não foram submetidas a atividades de leitura pelas pesquisadoras.

Nas constatações pós-pesquisa, Fontes e Martins (2004) apontam o seguinte:

Os resultados do presente estudo sugerem que a leitura interativa de histórias para crianças em idade pré-escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem. Contudo, os resultados do presente estudo sugerem que o impacto desse tipo de experiência limita-se às habilidades de

⁵ À época da pesquisa, o salário mínimo era de R\$ 112,00.

⁶ Leitura-interativa:

linguagem oral. De uma maneira geral, não foi observada nenhuma diferença entre os dois grupos de crianças em relação às medidas de conhecimento da leitura e da escrita que foram utilizadas no presente estudo, quer antes quer após o programa de treinamento. Os resultados questionam, portanto, a sugestão de que a leitura de livros de histórias na pré-escola facilita a aprendizagem posterior da leitura e da escrita. [...] Por exemplo, as crianças que participaram do estudo tinham muito pouco conhecimento da língua escrita. A maioria conhecia os nomes de apenas uma ou duas letras do alfabeto. Não é surpreendente, portanto, que elas ainda não compreendessem que a escrita representa sons ou que não houvessem ainda começado a ler. Conforme mencionamos anteriormente, é possível que a leitura de livros de história tenha um impacto positivo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita apenas entre crianças que já conhecem os nomes ou sons das letras (idem, p.90).

Com efeito, a constatação acima referida pode conduzir o leitor a pensar que pouco produtivas foram as seções de leitura já que as investigadoras declaram que o impacto sobre as habilidades de leitura e escrita foi praticamente nulo. Entretanto, vemos aqui um elemento contestador dos atuais discursos sobre alfabetização que postulam a diluição do ensino sistematizado da escrita em detrimento de um suposto letramento da criança a ser realizado através da leitura de literatura infantil, ou que o aprendizado da escrita e leitura se darão espontaneamente bastando o contato das crianças com materiais veiculadores da linguagem escrita. O que está em voga neste estudo é que mesmo o contato com a literatura infantil, com diferentes materiais de leitura, ainda que de forma sistemática no ambiente da sala de aula, não garante a apropriação dos sistemas de escrita e leitura pela criança, pois são técnicas sociais adquiridas na *comunicação* com o outro através da sistematização desse conhecimento, e frise-se, não de forma espontânea. Ainda que a leitura constante de diferentes materiais literários seja fundamental para o domínio cada vez mais pleno da linguagem oral, e além, para a formação da concepção de mundo da criança, e com isso estamos totalmente de acordo, no âmbito da alfabetização, o que está em jogo é a relação conteúdo da leitura e da escrita dialeticamente organizados, sistematizados e ensinados, pois unicamente o *ensino intencional* dos conteúdos da alfabetização assegurará o domínio da escrita e da leitura pela criança.

Por isso, discordamos de Tuleski et al (2012, pp.41-42) ao postularem que,

assim, organizar o trabalho pedagógico tendo como ponto de partida os expoentes da literatura infantil, conforme mencionamos, é uma possibilidade de ensino com textos aprimorados, vocabulário ampliado, isto em oposição aos procedimentos didáticos que se limitam à decodificação e reprodução de letras e números.

Pois, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica tendemos a analisar que

não basta ler clássicos e contemporâneos para garantir a apropriação da escrita e da leitura, e, do mesmo modo, não é necessariamente a leitura dos clássicos que garantirá uma alfabetização plena de sentido e significado. A alfabetização é o momento de aquisição da escrita e da leitura, e este é o norte. E não se trata também de “*procedimentos didáticos que se limitam à decodificação e reprodução de letras e números*”, mas de buscar no conteúdo central a ensinar, ou seja, na *codificação e decodificação de palavras*, a orientação para a seleção dos clássicos a serem lidos e estudados que, por sua vez, vão conferir à língua escrita a dimensão simbólica, abstrata e conceitual que lhe é própria.

Em síntese, o artigo em tela avança na demonstração de elementos importantes para uma abordagem histórico-crítica da alfabetização ao afirmar que a dimensão simbólica da linguagem escrita requer um ensino que vá além da reprodução de letras e números, bem como o desenvolvimento da oralidade desde a educação infantil. No entanto, não há apontamentos sólidos sobre qual seria o conteúdo específico da alfabetização e, conseqüentemente, fica sem resposta a questão dos possíveis procedimentos didáticos que derivariam desta constatação. E essa é uma questão ainda em aberto.

De acordo com as menções que já fizemos sobre o papel da palavra no ensino da escrita e da leitura, abordaremos agora outro artigo de substancial contribuição à nossa reflexão sobre uma perspectiva histórico-crítica de alfabetização. Publicado na revista *Germinal: Marxismo e Educação em debate* (2015), o artigo de Martins e Dangió intitulado *A concepção histórico-cultural de alfabetização* (pp. 210-220) faz um apontamento certo acerca do tratamento a ser conferido à *palavra* na alfabetização de crianças. Pautando-se essencialmente nos estudos de Vigotski (1995; 1997; 2001; 2009), Luria (1981; 2001; 2010), Mukhina (1995), Leontiev (1978), as autoras postulam a *centralidade nuclear da palavra* no processo de alfabetização articulando-se imprescindivelmente o seu aspecto sonoro, fonético, ao aspecto semântico, significativo. Com efeito, essa assertiva é de fundamental relevância haja vista a cisão estabelecida pelos métodos tradicionais, globais e fônicos de alfabetização ao abordarem o ensino da relação grafema e fonema através de uma palavra desarticulada de seus possíveis significados e sentidos.

O ensino da linguagem escrita adequado aos pressupostos histórico-críticos precisa superar esta ruptura, pois nas palavras de Vigotski (2001, p. 398) “o significado da palavra é um traço constitutivo indispensável da palavra. [...] o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno discursivo e intelectual”. Ademais, para atuar como instrumento do psiquismo é necessário, conforme este autor, que a palavra vá ganhando progressivamente

novas propriedades, isto é, que vá ampliando seu significado para além daquele utilizado na designação direta e imediata de objetos. Desse modo possibilita-se à criança um entrelaçamento sólido entre pensamento e linguagem e o desenvolvimento das capacidades cognitivas abstratas exigidas pela linguagem escrita.

Neste sentido, o significado da palavra é entendido como instrumento do pensamento e material da consciência humana através do qual ela se relaciona e age sobre o mundo. Portanto, podemos concluir que, se superarmos a cisão entre as faces fonética e semântica da palavra estaremos no caminho para uma compreensão mais precisa de seu papel na alfabetização, pois já sabemos que ela sintetiza o que temos denominado de conteúdo nuclear da alfabetização, a relação entre grafema e fonema, e o instrumento psicológico propulsor do desenvolvimento psíquico, seu significado.

Em suma, inúmeros trabalhos acadêmicos tem buscado estreitar as contribuições da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a alfabetização de crianças. Como já afirmamos, não poderemos analisar todos esses materiais nesta pesquisa porque a escassez de tempo e nossa limitação analítica não permitirá extrair todos os elementos positivos que todos, seguramente, oferecem. Limitar-nos-emos à esses dois trabalhos que consideramos significativos e, à guisa de conclusão, apontaremos outros materiais relevantes para a abordagem da alfabetização na perspectiva teórica aqui adotada: *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*, de Francioli (2012); *A alfabetização sob o olhar da Teoria Histórico Cultural: sobre a necessidade e a atividade de estudo*, de Giroto e Pereira (2010); *Os gêneros textuais e o ensino: as fábulas na perspectiva histórico-crítica*, de Kaspchak e Fortes (2014); *Pedagogia Histórico Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita*, de Saraiva e Costa-Hübes (2015); *Apropriação inicial da língua escrita em uma abordagem histórico-cultural: um desafio na formação de professores*, de Aguiar (s.d).

Vale reiterar que objetivamos neste tópico fazer uma análise de dois artigos centrais para nosso estudo, dado que formulam orientações didático-pedagógicas para o campo da alfabetização pautados nos fundamentos das correntes teóricas supra referidas. Na seção seguinte, faremos uma síntese dos fundamentos teóricos da Escola de Vigotski acerca da concepção e do percurso do desenvolvimento da linguagem escrita na ontogênese infantil. Em seguida, sistematizaremos algumas formulações didático-pedagógicas sobre o conteúdo específico da alfabetização de crianças com vistas a esboçar orientações ao ensino da leitura e da escrita coerentes com os fundamentos histórico-críticos. Alertamos de partida que não se

trata de propor uma única forma de proceder com o ensino da leitura e da escrita na educação escolar, porém de estabelecer bases teóricas relevantes para o avanço de uma didática e uma metodologia histórico-crítica da alfabetização.

Seção III

Para uma Alfabetização Histórico-Crítica: elementos para uma contribuição didática ao campo da alfabetização de crianças

Nas duas seções iniciais deste trabalho, apresentamos diversos aspectos relativos à problemática da alfabetização. Abordamos os vínculos entre alfabetização e as demais esferas da prática social humana, afirmando que o que está em tela na disseminação de uma alfabetização altamente qualificada a todos os seres humanos é, ao fim e ao cabo, a supressão do trabalho alienado e a garantia de acesso a formas elaboradas de conhecimento para todos os indivíduos. No que tange à pedagogia, postulamos que é necessária a descoberta de formas adequadas de ensino da escrita e da leitura e que, na esteira do ensino qualificado, também está a formação de indivíduos capazes de atuar pela superação da atual sociedade de classes. Fica evidente, então, que o problema do analfabetismo não tem suas raízes apenas nos métodos mal elaborados, nos procedimentos mal conduzidos, mas também na estrutura social que organiza formas de trabalho em que a apropriação do conhecimento sistematizado é negada para um setor da sociedade e a humanização de todos os seres humanos não se coloca como objetivo central do ensino. No entanto, como tratamos de apresentar na Seção II, a concepção pedagógica histórico-crítica defende o *ensino sistemático* dos saberes acumulados na história, entendendo que para a superação das relações sociais capitalistas urge que os dominados dominem os saberes dominados pela classe dominante. Outrossim, na esteira da defesa da elaboração de formas adequadas de ensino dos saberes acumulados se insere a discussão sobre a alfabetização, por isso intentamos compreender nesta investigação as concepções já formuladas sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nessa abordagem, e sistematizar, a partir desses fundamentos mais gerais, elementos específicos que podem fazer avançar uma visão histórico-crítica dos métodos de ensino deste campo de conhecimento e subsidiar a elaboração de propostas metodológicas para a alfabetização.

Na presente seção, sintetizaremos as concepções de linguagem formuladas por Vigotski (1995, 2001), Luria (1987) e Leontiev (1978), bem como suas modalidades oral e

escrita, e veremos o trajeto de seu desenvolvimento na ontogênese da criança. Ao final, pontuaremos orientações didático-pedagógicas gerais para o trabalho do alfabetizador de crianças do primeiro segmento do ensino fundamental pautadas na perspectiva pedagógica histórico-crítica.

3.1 A concepção de linguagem escrita na Psicologia Histórico-Cultural

A título de reflexão sobre a concepção de linguagem escrita para a psicologia histórico-cultural, vemos neste momento a necessidade de abordar dois aspectos considerados relevantes. O primeiro consiste em entender a linguagem escrita como objetivação cultural da atividade vital humana, o trabalho. Como suporte da experiência humana acumulada, a escrita e a leitura instituem-se como processos culturais complexos e demandam a transmissão-assimilação da atividade humana condensada em tais processos para as gerações sucessoras. De acordo com Leontiev (1979) a apropriação de tais processos culturais é essencial para a constituição da essência social nos seres humanos e só é possível numa relação direta, intencional e comunicativa com aqueles que já possuem internalizadas as propriedades de tais objetos. O segundo aspecto refere-se ao entendimento dessa perspectiva psicológica sobre os processos psíquicos envolvidos na aquisição da linguagem escrita, e a noção geral que encontramos nos trabalhos de Vigotski sobre as distinções dessa modalidade da linguagem.

No âmbito da psicologia histórico-cultural, situamos a linguagem escrita como aquisição da evolução histórica da atividade vital humana, o trabalho. É no seio do desenvolvimento desta atividade criadora que os seres humanos materializam na cultura os complexos comportamentos relativos às ações da leitura e da escrita, e fixam progressivamente em suas produções materiais e intelectuais as aptidões envolvidas na execução de tais habilidades.

A materialização e acúmulo da experiência sócio-histórica nos objetos da cultura possibilitam o avanço e aperfeiçoamento das técnicas da atividade vital (instrumentos de trabalho, artefatos), bem como o desenvolvimento progressivo de capacidades cognitivas (abstração, raciocínio, planejamento) necessárias para a consecução dos objetivos da atividade humana. Tal fenômeno ganha proporções imensuráveis com o surgimento da escrita, uma vez que esta permite ao homem a acumulação em forma codificada da experiência sócio-histórica e a transmissão posterior às novas gerações, passo fundamental à continuidade de formas humanizadas de vida.

Desse modo, ao expandir suas produções materiais (instrumentos de trabalho) e não materiais (capacidades cognitivas e imagem da realidade), a relação do ser humano com a natureza se torna mais complexa e exige dele capacidades sempre novas na aquisição dos produtos já materializados. O ser humano supera, ao atender suas necessidades, os limites da situação imediata, produzindo mais do que necessita para sobreviver. Nesse processo, descobre nas coisas propriedades novas, penetra em sua essência, abstrai suas características e capta relações que as constituem e nas quais se inserem. Realiza, também, novas experiências e conhecimentos, incorporando-os e criando novas necessidades.

Com efeito, a atividade vital humana ganha contornos cada vez mais complexos ao mesmo tempo em que as necessidades humanas também se tornam mais elaboradas, estabelecendo entre os seres humanos o auxílio mútuo e a cooperação para o atendimento dessas necessidades.

Desse modo, o processo de aquisição da experiência sócio-histórica acumulada nos objetos da cultura material e intelectual torna-se fundamental para a constituição do ser humano ao passo que as faculdades tipicamente humanas, isto é, os comportamentos culturais desenvolvidos no processo histórico de intercâmbio com a natureza não são dados no ser biológico do homem, mas no processo de *comunicação* com outros homens e na *relação direta* com o comportamento cultural a ser apropriado. Em outras palavras, não são mais as leis biológicas que regem exclusivamente o desenvolvimento sócio-histórico do homem, mas sua constituição como ser humano passa a ser determinada pela apropriação dos comportamentos culturais objetivados na sociedade.

Isso quer dizer que a apropriação dos fenômenos culturais é simultaneamente a apropriação das capacidades e aptidões humanas conquistadas no decurso da história. Apropriação implica a reprodução no ser do indivíduo das características essenciais do objeto da cultura, da atividade humana que o objeto aglutina. A natureza do ser social, portanto, compõem-se dos “órgãos sociais”, capacidades e aptidões conquistadas socialmente, tornados “órgãos da individualidade” do sujeito, mediando sua relação com o mundo e consigo mesmo (Marx, 1987).

Esboçemos um exemplo com a linguagem escrita. A escrita e a leitura são produtos da cultura intelectual que carrega traços característicos da atividade humana. A apropriação da linguagem escrita implica a internalização de uma série de processos psicofísicos, o desenvolvimento de operações motoras, as funções de articulação e audição da palavra, bem como o domínio do significado fixado nas palavras. Trata-se então da aquisição de um

instrumento da cultura que modifica a conduta do ser humano, incluindo-o em esferas de atuação na prática social que, sem o domínio da linguagem escrita, não seriam acessíveis. De acordo com Leontiev (1979), o exercício de aquisição de tais operações físicas e mentais provoca o desenvolvimento do que o autor denomina *neoformações*, as quais emergem no curso de apropriação pelo homem dos elementos culturais.

No bojo do desenvolvimento da linguagem escrita está o papel crucial desempenhado pela linguagem oral na constituição do simbolismo próprio à linguagem em suas modalidades oralizada e escrita, no entanto, a linguagem não só permitiu ao ser humano consolidar os laços sociais e acumular conhecimentos, como também produziu a possibilidade da consciência propriamente humana. Conforme Leontiev (1986, p.), “a linguagem não desempenha apenas o papel do meio de comunicação entre os homens, ela é também, um meio, uma forma da consciência e pensamento humanos [...] torna-se a forma e o suporte de generalização consciente da realidade”.

A linguagem, portanto, permite a passagem da consciência sensível à consciência racional, da operação com objetos concretos para operações com conceitos ou representações. Em outros termos, a linguagem liberta o ser humano de sua subordinação ao concreto e ao imediato, permitindo-lhe operar na ausência dos objetos pela ação de uma consciência capaz de discernimento e abstração, do mesmo modo que forma no indivíduo as faculdades para a realização dessas operações.

Assim, constata-se que tanto a linguagem quanto a consciência não são dados aos seres humanos, mas, sim, são o resultado da ação coletiva que os seres humanos desenvolveram no processo de trabalho ao longo da história.

Vale apontar, então, que a linguagem foi avançando em possibilidades de representação exigidas pelas relações sociais de trabalho até a construção de um código capaz de transmitir qualquer informação. Esse esforço, portanto, tem na linguagem escrita sua forma mais desenvolvida.

Como sabemos, o texto escrito não conta com nenhum recurso extraverbal (é a representação da representação) que possa vinculá-lo à situação prática que lhe deu origem, de modo que toda informação se apoiará unicamente nos elementos da língua escrita. Daí decorre o alto grau de abstração necessário à utilização da escrita e de que o ser humano não pode prescindir, haja vista que as experiências humanas, o acervo cultural historicamente acumulado, codificam-se em escrita, e que, o desenvolvimento das formas elaboradas de

pensamento está subordinado ao domínio da língua escrita em suas formas mais desenvolvidas. Vigotski (1993, p. 231) declara que,

Na linguagem escrita, nos vemos obrigado a criar a situação, ou melhor, a representar a situação no pensamento. Ela pressupõe uma atitude em relação à situação totalmente nova em comparação com a linguagem oral, atitude que exige maior independência, maior liberdade em relação à ela.

Pelo caráter abstrativo que lhe é intrínseco, a linguagem escrita não possui vínculos diretos com a situação imediata na qual é produzida, devendo o autor produzir um texto utilizando-se apenas dos elementos significativos e gráficos (lógicos, semânticos e sintáticos) do sistema da língua, para um interlocutor por sua vez ausente. Essa “dupla ausência” dificulta o trabalho da criança no início da aprendizagem da linguagem escrita, pois pressupõe o domínio e a capacidade de lidar apenas com a dimensão representativa da língua na ausência de elementos prosódicos ou gestuais que facilitariam a comunicação da ideia ao interlocutor. Além dessa necessidade de abstração do interlocutor e dos elementos extraverbais, o discurso escrito precisa ser elaborado a partir de uma forma de linguagem estruturalmente oposta a ele, qual seja, a linguagem interior.

Conforme Luria (1986) a formação da linguagem interior na ontogênese segue um processo de “dobragem” para dentro. No processo de desenvolvimento do ato voluntário, cuja dinâmica identifica-se com o percurso de desenvolvimento da linguagem oral, a criança passa de um período de regulação passiva, apoiada pela linguagem oral do adulto, a um período de regulação ativa, orientada pela sua própria linguagem, inicialmente em voz alta, em seguida sussurrada, e posteriormente somente pensada. A linguagem até então meramente exterior, desdobrada, “dobra-se” para dentro e internaliza-se. A resolução de problemas sob orientação de outros é o motor do desenvolvimento deste tipo de linguagem.

Nas palavras do mesmo autor, a linguagem interna se estrutura psicologicamente de maneira distinta da linguagem oral e da linguagem escrita. Luria (1989) assevera que o traço característico da modalidade interna de linguagem é seu caráter *predicativo*. Operando com a linguagem interna o sujeito não designa o objeto, já que sabe à que se refere sua reflexão, mas formula, em termos sintáticos, somente os predicados. Essa é uma linguagem reduzida ao máximo, repleta de elipses. Tal estrutura justifica a dificuldade de passagem do discurso interno para a linguagem escrita, uma vez que esta é uma forma de linguagem desenvolvida ao máximo sintática, gramatical e semanticamente. Esse processo de desdobramento apoia-se, podemos reiterar, na face semântica da linguagem.

Ao abordar a transição da linguagem interior à linguagem escrita, Vigotski (1993, p.231) explicita que,

[...] a transição da linguagem interior à escrita exige o que temos denominado semântica voluntária e que pode ser relacionada com fonética voluntária da linguagem escrita. [...] a sintaxe semântica da linguagem interior é totalmente distinta da linguagem oral e escrita. [...] em certo sentido, cabe dizer que a sintaxe da linguagem interior é a contraposição direta da sintaxe da linguagem escrita.

Desse excerto, frisamos dois caracteres fundamentais da linguagem escrita. Trata-se de que, por um lado, os *motivos* que levam o indivíduo a lançar mão da escrita não estão dados à criança no início da sua escolarização, e portanto disso decorre que a criança começa a aprender a escrita sem experimentar a necessidade de escrever ou saber a função dessa atividade. Por outro lado, os *motivos* que implicam o uso da linguagem oral estão dados na multiplicidade de intenções, provocações, causadas pela situação em que o indivíduo está inserido e, desse modo, o ato da fala prescinde de intencionalidade e planejamento constantes. Ao contrário, no âmbito da linguagem escrita, os *motivos* da elaboração de um texto, de uma apresentação formal são totalmente distintos e requerem do autor o estabelecimento consciente dos *motivos* de sua comunicação, bem como a conformação da situação na qual se desenrola sua narrativa e o desdobramento dessa construção interior na estrutura gramatical e sintática de sua língua.

Se no uso da linguagem oral estamos desatentos à estrutura fonética, a segmentação das frases, às repetições de palavras, este não é o caso da linguagem escrita. O tratamento consciente e intencional é imprescindível para o uso apropriado da escrita. Nela a criança deve “tomar consciência da estrutura fonética da palavra, da segmentação das frases, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos” (Vigotski, 1993, p.231). Por isso a consciência e a intencionalidade estão presentes em todo o processo de apropriação da linguagem escrita, obrigando a criança a tomar consciência da oralidade, a agir intelectualmente e afastar-se da espontaneidade característica da linguagem oral.

Os dois aspectos acima mencionados, estreitamente vinculados ao domínio da linguagem escrita, quais sejam, a consciência e a intencionalidade no tratamento da linguagem, são fundamentais para que a criança se aproprie da escrita em sua dimensão simbólica e abstrata. Tanto que o grau de domínio desses processos psíquicos pode ser observado na distância qualitativa entre a produção oral e escrita da criança.

Em termos gerais, a linguagem escrita origina-se sob bases totalmente distintas da linguagem oral, não se identificando com o caráter espontâneo e não consciente das formas de

elaboração dos diálogos desta última. A escrita requer desde o início uma atitude voluntária do sujeito que escreve, devendo esse concentrar-se nas formas de exteriorização coerentes sintática e gramaticalmente. Daí que a aquisição deste instrumento cultural requer o ensino sistemático e intencionalizado por parte do sujeito que o ensina. O texto escrito sempre apresenta estruturas completas e gramaticalmente organizadas, desviando-se das estruturas e recursos comumente utilizados na expressão oral.

Dessa forma, fica patente que no âmbito da educação escolar, a alfabetização deve tratar da sistematização dos conteúdos da escrita e da leitura, já que as operações envolvidas no domínio dessas “ferramentas” culturais, isto é, a individualização dos fonemas, a representação dos fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra à outra, são objetos de ação consciente do indivíduo no momento da alfabetização (Luria, 1986). Tal é a dimensão voluntária da linguagem escrita.

Nesse sentido, a alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada cria as condições para possibilitar a realização de operações mentais capazes de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos, que são o resultado do desenvolvimento histórico das formas sociais de produção.

A apropriação da língua escrita, portanto, não significa somente a apropriação de um código de comunicação, mas, sobretudo, de construir estruturas de pensamento capazes de abstrações mais elaboradas e de formas mais voluntárias e intencionais de atividade.

Em síntese, estruturada a partir das necessidades postuladas pelo desenvolvimento das forças produtivas e dos meios de produção viabilizados pelo trabalho, a linguagem escrita desponta como “ferramenta” cultural direcionada, essencialmente, para intervir no comportamento humano. Vimos também que por se tratar de instrumento cultural, a apropriação das habilidades e aptidões condensadas nessa “ferramenta” requer o contato consciente e intencional do sujeito mediado pelo conhecimento de suas particularidades estruturais, sintática, gramatical e semântica. No âmbito da alfabetização, entretanto, é fundamental a concepção da linguagem escrita como objeto cultural a ser apropriado com base num trabalho pedagógico organizado, uma vez que as operações contidas na escrita e na leitura não se reproduzem nos indivíduos espontaneamente.

Por fim, buscamos apontar neste tópico que a linguagem escrita desponta na concepção histórico-cultural como objetivação cultural elaborada a partir do trabalho e que, dadas suas características, torna-se instrumento essencial ao desenvolvimento das capacidades

cognitivas humanas e, por conseguinte, ao desenvolvimento da atividade produtiva que assume progressivamente aspectos cada vez mais complexos.

No item seguinte, abordaremos o desenvolvimento da linguagem escrita na ontogênese, evidenciando as etapas pelas quais o simbolismo próprio e necessário à aquisição da leitura e da escrita assume no desenvolvimento da criança. Esperamos deixar claro que essas etapas (gestos, jogos simbólicos, desenhos) constituem momentos distintos, e cruciais para o desenvolvimento da dimensão simbólica da linguagem escrita.

3.2 O percurso do desenvolvimento da linguagem escrita na ontogênese

A linguagem escrita constitui-se como modalidade da linguagem amplamente complexa tanto pela estrutura simbólica interna quanto pela estrutura gráfica externa. Apoiando-se na linguagem interior, cuja característica distintiva é a redução máxima da estrutura sintática e fonética, a escrita exige daquele que escreve o domínio das estruturas gramaticais, sintáticas e semânticas a fim de fazer-se totalmente comunicável e compreensível àquele a quem se dirige a mensagem escrita. Esse atributo da linguagem escrita eleva-a a um patamar de complexidade no qual somente uma atitude voluntária e consciente em relação a ela permite ao indivíduo apropriar-se adequadamente desta aquisição cultural humana.

Entretanto, é plausível sinalizar que a apropriação do atributo simbólico da linguagem escrita ocorre bem antes da entrada da criança na escola, não coincidindo com o momento em que a criança começa a fazer o traçado das primeiras letras do alfabeto, e nem se consolidando neste processo, uma vez que este atributo segue uma linha de desenvolvimento sem fim porque vinculado com o desenvolvimento cultural dos seres humanos. Em outras palavras, a internalização dos signos culturais desponta como premissa essencial para o domínio verdadeiro da linguagem escrita.

Vigotski (1995) faz um aporte relevante a esta temática ao problematizar os métodos de ensino da escrita e leitura formulados pela conhecida pedagoga italiana Maria Montessori. Através do exercício dos movimentos das letras e da motricidade infantil, esta autora logrou ensinar a escrita e a leitura às crianças do jardim de infância, obtendo a produção de pequenos textos com caligrafias elogiosas. Contudo, analisando as produções escritas desses alunos, Vigotski afirma que a referida autora logrou ensiná-las, e por isso conferiu-lhe mérito, somente o aspecto externo da escrita, não obtendo resultados significativos no que diz

respeito à conquista do simbolismo da escrita. Nesse sentido, a escrita e a leitura foram identificadas erroneamente como hábitos psicofísicos.

Com o propósito de compreender o trajeto que a criança faz para dominar a dimensão simbólica da linguagem, Vigotski estabelece, pautado em inúmeros experimentos, a existência de uma pré-história da linguagem escrita, cujo “término” apenas enseja a preparação para o domínio consciente e voluntário da escrita e, por conseguinte, abre um caminho decisivo para formação cultural da criança.

Uma vez que a palavra escrita é um elemento carregado de representatividade simbólica, isto é, condensa os atributos dos objetos aos quais se refere e os substitui como imagem/expressão verbal adquirindo significados e sentidos variados de acordo com a situação ideal ou concreta na qual se insere, os gestos são os primeiros signos visuais a cumprir essa função simbólica a ser ocupada posteriormente pela palavra e despontam como precursores do desenvolvimento da linguagem escrita. No âmbito gráfico, o gesto se enlaça com o signo escrito quando a criança “rabisca gesticulando” o que deseja representar. Essas garatujas, como são conhecidos os primeiros registros infantis, se articulam aos gestos para tornar claro ao interlocutor à que se refere o seu registro. A criança “rabisca” traços do objeto e o demonstra em gestos, de maneira especial com as mãos. Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem oral, trata-se de um momento em que a criança está mergulhada no aspecto simpráxico, concreto, imediato da linguagem (Luria, 1986). Tal fato demonstra-nos a distância que a criança ainda se encontra da linguagem escrita, já que esta implica a abstração total da situação imediata que encerra a comunicação.

Numa etapa posterior, o jogo simbólico emerge como condensador do gesto e da linguagem escrita. Vigotski conferiu especial atenção a esta etapa por considerá-la fundamental para o desenvolvimento da dimensão simbólica da escrita na criança. Durante o jogo simbólico, a criança usa objetos/brinquedos como suporte para representar gestos, de modo que a funcionalidade do brinquedo é o elemento mais importante para a realização do gesto representativo, e não a semelhança do brinquedo com a situação a ser representada. Isto quer dizer que, numa brincadeira, um pedaço de madeira (por exemplo) pode se tornar uma espada porque permite a representação dos gestos simbolizadores do uso da espada. Nesse processo o brinquedo gradualmente adquire significado independente do gesto representativo que o acompanha, o mesmo ocorrendo com os demais objetos que conquistam função e significado graças ao gesto que lhe atribui significação. Há, para sermos mais exatos, uma

transferência dos significados contidos nos gestos para o corpo dos objetos. O significado, em síntese, reside nos gestos e não nos objetos.

É também importante notar que na brincadeira simbólica a criança não atua com os signos convencionalizados, mas utiliza formas variadas de representações simbólicas que podem ser interpretadas como uma espécie peculiar de linguagem. Esse traço é fundamental para a consolidação da dimensão simbólica da linguagem escrita.

Posteriormente, em sintonia com o jogo simbólico emerge o desenho. Nesta etapa a criança pretende muito mais designar e identificar o objeto do que representá-lo. Ela desenha como se estivesse relatando os traços essenciais e constantes dos objetos. Por se tratar de um momento em que o próprio objeto é retratado e não a palavra que o designa, Vigotski denomina-o etapa simbólica de primeiro grau e considera a linguagem oral que acompanha a confecção do desenho decisiva para o desenvolvimento dessa forma de representação e da escrita.

Aqui há uma ligação estreita entre desenho e desenvolvimento da oralidade. Nos primórdios do desenho, a criança relata o que desenhou somente depois de tê-lo feito. A linguagem como reguladora da conduta se mostra ainda muito embrionária, e a criança não antevê o que vai produzir.

Em seguida, a oralidade passa a acompanhar a confecção do desenho, caracterizando o período em que a linguagem oral é progressivamente reduzida à sussurros e, enfim, internalizada. A criança desenha enquanto fala consigo mesma. Esse é o momento da “fala egocêntrica”, de substancial importância para o desenvolvimento do ato voluntário mediado pela linguagem interna.

Já internalizada a fala, o estágio seguinte refere-se à capacidade da criança de antecipar oralmente a tarefa a ser executada. Isto é, antes de começar a desenhar a criança elabora mentalmente e expressa pela fala o que irá registrar. A capacidade de regular o comportamento pela mediação da linguagem é de suma importância para a aquisição da linguagem escrita, que exigirá a tomada de consciência por parte da criança tanto de sua oralidade quanto da estrutura simbólica e formal.

Por fim, o desenho desponta como possibilidade real de representação dos objetos, pessoas e situações, conduzindo a criança à compreensão do tipo de representação específico conferido à palavra no ato da escrita. Entretanto, diferentemente do desenho, a escrita não substitui objetos, não os representa, mas vincula-se à palavra que os designa. Essa

característica distingue a função simbólica da escrita, elevando-a em complexidade em relação ao desenho e à linguagem oral.

Em relação a esta etapa do desenho, Luria (2012) destaca que há ainda uma maleabilidade no entendimento do aspecto mediador da escrita, ou seja, a criança transita entre o aspecto mediador do desenho e a sua concepção como objeto independente. Afirma que esta é a fase preparatória para a escrita simbólica e que, nos casos em que as crianças passam rapidamente pela pictografia, observa-se o avanço ao uso da escrita como mediadora e significativa.

Este autor aponta que o desenho, inicialmente, é concebido como brinquedo, um processo autocontido, independente, de representação. Em outros termos, é comum a criança transitar entre a utilização do desenho como brincadeira e a representação de signos através dele. O desenho como elemento mediador é muito frequentemente misturado ao desenho como processo independente e sem mediação. Portanto, a criança pode desenhar bem e não ter o desenho como expediente auxiliar.

Em síntese, a linguagem escrita possui, para Vigotski (1995), um desenvolvimento próprio caracterizado por saltos e rupturas particulares que dizem respeito à apropriação pela criança da dimensão simbólica da escrita. Para o autor, a escrita é uma representação de segunda ordem, isto é, não é a representação direta de um dado objeto, mas a representação da palavra falada que o representa. Por isso, ao ler algo que está escrito, lembramos primeiramente da palavra oral para, por referência a esta, referirmos ao objeto que ela simboliza. A compreensão desse fato exige da criança o entendimento de que podemos representar as coisas através de sinais que não têm nenhuma semelhança ou característica com o objeto representado.

Como delineamos acima, a linguagem escrita possui uma pré-história na qual todas as fases são perpassadas pela ideia de representação, mas caminha no sentido de se afastar da representação direta do objeto para se articular e integrar com a fala. Essa pré-história caracteriza-se, inicialmente, nas palavras de Vigotski, pela apropriação da representação através dos gestos. Posteriormente, e através do gesto, desenvolvem-se o jogo simbólico e a brincadeira. Logo, a criança aprende a representar objetos e situações pelo desenho, evidenciando já o uso de uma linguagem escrita real, que se consolida no uso de pictogramas. Para Vigotski (2001), o deslocamento do desenho de objetos para o desenho de palavras é uma transição natural cuja preparação e organização adequadas constitui o segredo do ensino da linguagem escrita.

Nesse sentido, é de suma importância que a alfabetização seja realizada na perspectiva do que a escrita representa, de seus valores e usos sociais, além da compreensão de como se organiza esse sistema de representação. Em outros termos, o processo de alfabetização não deve se caracterizar apenas pelo domínio do aspecto exterior da língua (o desenho das letras e a identificação dos fonemas), mas, sim, pela apropriação do código escrito como veículo de apropriação e objetivação de significados.

Sendo assim, concebemos que a *palavra*, entendida como a menor unidade que possui tanto a dimensão gráfica/fonética quanto a dimensão semântica é um instrumento de trabalho pedagógico capaz de possibilitar uma prática alfabetizadora que supere o ensino da escrita como habilidade motora. Portanto, no item seguinte, avançaremos no entendimento da estrutura da palavra, ou seja, colocaremos em destaque a palavra como referência material, objetual, e sua função categorial, conceitual. Além dos estudos de Vigotski (1995; 2001) e Luria (1986) sobre a palavra como unidade central da linguagem, tentaremos extrair algumas contribuições das reflexões de Bakhtin (1992) acerca da palavra e, portanto, da linguagem.

3.3 A relação grafonêmica como conteúdo específico da alfabetização: a *Palavra* como síntese de múltiplas determinações

O tratamento conferido até o momento sobre o desenvolvimento do simbolismo da linguagem escrita na criança, bem como sobre as etapas às quais este fenômeno se estrutura – garatujas, jogos simbólicos e desenho – permitiu-nos observar que o ensino da escrita e da leitura não deve pautar-se no mero treinamento motor das letras e na prática mecânica da decodificação. Ao contrário, de acordo com Vigotski podemos pontuar que a apropriação da linguagem escrita decorre de um processo consciente e constante de relação com os objetos da cultura humana consubstanciados na escrita, nas artes, nas ciências em geral. Deste modo, a internalização dos signos culturais é indispensável à formação na criança dos *motivos* para a escrita, assim como enriquece o pensamento e a linguagem, funções essenciais para o seu domínio simbólico.

Como já demonstramos na primeira seção desta pesquisa, Mortatti (2012) afirma que o debate sobre alfabetização no Brasil caracteriza-se amplamente pela disputa entre os partidários dos métodos de ensino da escrita e leitura. Tais métodos – sintético, analítico e misto – corroboram o ensino fragmentado da linguagem escrita, priorizando a formação do

hábito motor relativo ao aspecto gráfico da língua em detrimento do ensino em perspectiva crítica. O que cabe analisar em tais proposições metodológicas, e que ensejará a discussão a ser desenvolvida, é o papel assumido pela palavra em tais formulações pedagógicas.

O surgimento da primeira palavra oral na criança não coincide com o surgimento da palavra escrita, uma vez que ambas se estruturam sob processos psíquicos qualitativamente distintos. Optamos por fazer uma digressão ao desenvolvimento da palavra oral na criança e, ao final, argumentaremos sobre o surgimento da palavra escrita.

Analisando o desenvolvimento da palavra na ontogênese, Luria (1986) destaca que as primeiras palavras da criança são aquelas que designam objetos. São palavras essencialmente simpráxicas, porque compreendidas apenas no contexto em que são pronunciadas. A autonomização da palavra da situação imediata em que é falada ocorre gradualmente e se completa mais tarde. A passagem para as primeiras palavras autônomas acontece quando a criança estabelece uma relação estável entre a palavra e os objetos que ela designa. Então, a palavra, que antes significava várias coisas de acordo com a entonação, os gestos, a situação, passa a designar um objeto, coisas e não ações ou relações totais. Os substantivos geralmente são as primeiras palavras que se formam. Conforme o citado autor, é nessa fase precisamente que o vocabulário da criança cresce exponencialmente, quando as palavras começam a adquirir um significado próprio.

Vigotski caracteriza essa fase como linguística-fonética e alerta que a criança domina a face fonética da palavra, sua referência objetiva, material, mas não sua face simbólica, semântica. O acréscimo de vocabulário, por sua vez, decorre da necessidade sentida pela criança em nomear ações, relações e qualidades. Esse incremento lexical é ativo porque a criança começa a perguntar pelo nome das coisas ao seu redor. Tal processo é típico da transição da fala simpráxica, compreendida apenas no contexto em que é usada, à fala sinsemântica, calcada na abstração e generalização do significado e dos traços designativos da palavra.

Luria (1986) destaca, portanto, que a palavra nasce de um contexto simpráxico, separando-se progressivamente da prática, e converte-se em um signo autônomo, designando um objeto, uma ação ou uma qualidade, e mais adiante uma relação. Este é o momento do surgimento verdadeiro da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos da língua.

Do ponto de vista da estrutura da palavra, este autor demonstra duas funções essenciais que a compõe: a referência objetiva, material e a dimensão simbólica, seu

significado. No primeiro caso, cumpre função de designação dos objetos do mundo instituindo no psiquismo a formação de imagens do mundo objetivo e duplicando-o na consciência. A palavra permite falar sobre o objeto e pensar sobre ele mesmo na sua ausência. Este papel é realizado por ser a palavra um objeto material (conjunto de sons, acompanhado de gestos). Com isso a palavra pode se converter em instrumento de análise, generalização e abstração dos traços essenciais dos objetos.

Estas três operações lógicas possibilitam tornar a palavra instrumento do pensamento e instrumento de comunicação: o primeiro categoriza os objetos por traços essenciais, insere-os no grupo daqueles objetos que compartilham destes traços; o segundo, alicerçado no primeiro, torna a comunicação possível entre os seres humanos ao permitir a dispensa da situação concreta em que se inserem os objetos e fenômenos aos quais o falante se refere.

Contudo, a dimensão mais importante da palavra é sua significação conceitual, categorial. Para Vigotski, este é o verdadeiro significado da palavra. Trata-se da experiência humana acumulada no objeto, das múltiplas determinações que o encerra e o constitui. O domínio dessa dimensão simbólica (semântica) da palavra caracteriza o seu domínio no plano conceitual. Por outro lado, o não domínio dessa face semântica caracteriza o pseudoconceito (a palavra pronunciada pela criança é idêntica à usada pelo adulto, mas as operações mentais da criança são totalmente diferentes), pois a despeito de seu uso adequado pela criança nas situações práticas de comunicação, esta não possui internalizadas as múltiplas relações lógicas que constituem o conceito a que essa palavra se refere.

É necessário observar que essa distinção feita pelo autor entre o domínio fonético e semântico da palavra está baseada na estrutura interna da linguagem. As relações constituintes do objeto, designado pela expressão verbal, pela palavra, não estão dadas no material sensível da palavra que o nomeia, mas no complexo de vínculos lógico-abstratos mantidos conceitualmente ao longo da história humana devido a lutas e práticas sociais. Por isso, o domínio semântico da palavra requer do indivíduo a transição do aspecto aparente, fenomênico à essencialidade significativa da palavra, ao conceito.

Vigotski (1993) e Luria (1986) fazem aportes relevantes ao apontar que o significado conceitual da palavra não só não é dado na experiência direta com o objeto como também este significado se modifica ao longo do desenvolvimento psicológico infantil, tanto em relação à sua estrutura semântica quanto à sua estrutura sistêmica.

Em relação ao desenvolvimento semântico, nos primórdios da linguagem oral o significado da palavra se enlaça com traços não essenciais do objeto e com processos

psíquicos afetivos. Em seguida, vincula-se com as impressões imediatas e concretas do objeto, apoiando-se em processos psíquicos memoriativos, de modo que a criança reproduz os aspectos concretos do objeto designado (os traços observáveis, a funcionalidade). Mais adiante, o significado da palavra, enlaçado com aspectos lógico-verbais abstratos, apoia-se sobre processos psíquicos lógico-abstratos. O indivíduo reproduz na consciência os nexos lógicos e conceituais do objeto.

Luria (1986, p. 52) ilustra esta dinâmica com o seguinte exemplo:

Não restam dúvidas de que este significado [*da palavra armazém*] muda substancialmente, à medida que transcorre o desenvolvimento da criança. Nas etapas iniciais, a palavra *armazém* designa um certo lugar de onde são trazidos o pão fresco, doces e bolachas. Por isso, por trás da palavra *armazém*, na criança encontram-se laços afetivos e, na realidade, isto ainda não constitui o significado objetivo da palavra; trata-se antes do sentido afetivo que tem na vida da criança o *armazém*. Para uma criança no início da vida escolar, *armazém* designa o lugar onde se vai comprar produtos diversos e onde às vezes é mandada para fazer compras. [...] A palavra *armazém* fica privada do significado afetivo [...] Agora, o papel principal é desempenhado pela imagem direta do *armazém* concreto, a função determinada cumprida por ele. [...] Um significado completamente distinto esta palavra tem para um adulto, por exemplo, um economista. A referência objetiva é a mesma, porém, na palavra *armazém* se encontra agora um sistema de conceitos, por exemplo, o sistema econômico de troca ou a fórmula *dinheiro-mercadoria-dinheiro* ou ainda uma determinada forma de troca (troca socialista, troca cooperativa, troca capitalista), etc. Isto implica em que a estrutura semântica da palavra *armazém* não permanece imutável, muda e seu significado se desenvolve.

Apesar de extenso, este excerto ilustrativo mostra que a referência objetiva da palavra, depois de haver conquistado estabilidade, possui significados distintos em cada etapa do desenvolvimento porque há diferentes funções psíquicas determinando a relação da criança com o mundo nesse processo. Assim, embora a criança use as palavras com propriedade e sentido, elas não possuem o mesmo significado que os adultos lhes atribuem.

Ainda conforme os supracitados autores, além da função cognoscitiva e do reflexo da imagem objetiva da realidade na consciência do sujeito, a palavra possui a função de regulação do comportamento, da conduta.

A origem desse processo remonta à capacidade da criança de se subordinar às orientações verbais do adulto. Entretanto, ao longo da ontogênese essa função reguladora desempenha diferentes papéis na conduta da criança e se caracteriza de diferentes maneiras. Ela surge verdadeiramente quando a orientação verbal do adulto é enlaçada ao objeto e quando a ação da criança adquire um caráter específico. Em termos pedagógicos, para fortalecer o papel regulador da linguagem nesta etapa é necessário “privilegiar” o objeto

nomeado, destacando-o dentre o fundo contextual no qual se insere. Assim ele será denominado pela palavra e reforçado pela ação, o que facilitará a fixação pela criança e o cumprimento da tarefa.

O percurso de desenvolvimento da função reguladora da linguagem e, portanto, da palavra, se identifica com o processo de desenvolvimento da linguagem oral e com a posterior internalização desta linguagem, cujo atributo distintivo é a capacidade de regular o próprio comportamento a partir do diálogo interno, ou seja, o indivíduo passa a deliberar as ações mais apropriadas para a consecução de uma atividade antes de realizá-la.

Em suma, com base nos autores aqui referenciados, podemos afirmar que a palavra constitui-se de uma face fonética, nesta destacando-se o aspecto sonoro, designativo; e uma face semântica, cujo diferenciador é o complexo de relações lógico-verbais-abstratas que sintetizam a experiência humana acumulada na palavra. No início da idade escolar, a criança carece dos processos psíquicos necessários ao domínio da face semântica da palavra, fato que inviabiliza a identificação total de suas palavras com as do adulto. Nesse caso, a identificação acontece apenas no aspecto fonético da palavra. Entretanto, é no contato com os variados significados possíveis da palavra, ou seja, com a tomada de consciência dos aspectos fonéticos e semânticos da linguagem, que a criança progressivamente torna-se capaz de avançar na dimensão simbólica da linguagem e, conseqüentemente, da linguagem escrita.

Se a linguagem oral emerge do contato com outros indivíduos por um processo que poderíamos chamar espontâneo, este não é o caso da palavra escrita. O processo de aprendizado da língua escrita impõe a organização sistemática e intencional dos elementos linguísticos que compõem a estrutura de uma determinada língua. O contato espontâneo e assistemático com materiais escritos, isto é, a ausência de intencionalidade e sistematicidade, tendem a reforçar o espontaneísmo no trato com a língua, estratégias que são contrárias, diga-se de passagem, às demandas da própria linguagem escrita. A face fonética da palavra, que na linguagem oral pronunciamos automaticamente, sem desmembrá-la em sons isolados é, na atividade gráfica da criança em fase de alfabetização, elemento de preocupação, pois precisa realizar uma tarefa consciente para separá-la em partes e isolar seus elementos constitutivos. A tomada de consciência da estrutura fonética da palavra, o seu desmembramento e sua reprodução voluntária em signos são exigências intrínsecas da linguagem escrita (Vigotski, 1993).

De acordo com esse autor, a criança não alfabetizada é incapaz de destacar o fonema [k] da palavra *cobra*, mas é capaz de pronunciar-lo, e o faz, no conjunto da palavra *cobra*.

Trata-se, portanto, da incapacidade de realizar tal ato voluntariamente, embora a criança saiba pronunciar o som que se lhe peça em qualquer palavra. Vigotski também assinala que no âmbito do domínio gramatical, a criança utiliza acertadamente os verbos e os substantivos na sua fala. No entanto, não é capaz de conjugar os verbos e flexionar substantivos intencionalmente.

Todos estes exemplos reforçam para nós o quão voluntário e consciente deve ser a atividade de apropriação da escrita e da leitura pela criança. Por outro lado, nos conduz a algumas suposições acerca do papel da palavra na alfabetização.

De modo geral, defendemos ao longo deste trabalho que a relação grafema-fonema se impõe como conteúdo dominante no período da alfabetização. Queremos dizer com isso que o trabalho educativo do alfabetizador se organizará com o objetivo de garantir à criança o domínio desta relação, já que sem ela está comprometido o processo posterior de letramento⁷.

Entretanto, não postulamos o retorno ao ensino baseado nas práticas já criticadas por nós dos antigos métodos e cartilhas. Tal elemento pode ser superado tendo-se como base a concepção de que as faces fonética e semântica da palavra devem ser trabalhadas de forma articulada.

A palavra, como vimos, sintetiza diversos elementos linguísticos fundamentais para o domínio da língua escrita; ela aglutina fonemas e acumula a experiência humana, isto é, possui significado. Refere-se sempre à algo fora dela mesma, portanto é simbólica por excelência. A palavra com sentido e significado é a unidade mínima de compreensão da linguagem, e essa unidade condensa elementos linguísticos, fonemas e letras, sílabas, radicais e sufixos, com uma multiplicidade de significados e sentidos. Sendo assim, o destaque de uma palavra do conjunto de um enunciado⁸ evidencia sua função de designar um objeto, e permite a análise do texto em que essa palavra se insere, que, no momento do ensino dos elementos grafofonêmicos da escrita, fica em segundo plano. O destaque conferido a uma determinada palavra no conjunto da enunciação dirige a atenção da criança para os elementos linguísticos da palavra, bem como para o seu significado e sentido dentro do texto. Este processo de identificação das possibilidades semânticas da palavra dentro de um enunciado é de suma relevância ao permitir ao alfabetizador selecionar entre os significados e sentidos possíveis da palavra aqueles mais adequados ao processo de ensino aprendizagem.

⁷ Letramento, aqui, se refere simplesmente ao processo de aquisição do conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola.

⁸ Enunciado aqui é entendido de acordo com a acepção proposta por Bakhtin (1992).

Do ponto de vista psicológico, esta ampliação dos significados da palavra fortalece a estabilização da referência material, objetual da palavra, e induz a criança a abstrair as relações contidas nela. Na base deste processo está o trânsito de uma relação afetiva com o objeto denominado pela palavra para a percepção imediata baseada nos sentidos e, finalmente, para uma relação abstrata, conceitual. Este percurso não está dado no momento da alfabetização, mas a tomada de consciência das palavras da oralidade através da escrita, assim como a relação voluntária e intencional com essa aprendizagem, põe em movimento o desenvolvimento do pensamento na direção da formação de verdadeiros conceitos.

A nosso ver, dois aspectos de ordem pedagógica sobre o trabalho com a palavra devem ser levados em consideração: a silabação e a consciência fonológica. Ao contrário do amplo movimento entre os alfabetizadores e dos materiais didáticos fundamentados no método global, que acabam por descartar o trabalho com as sílabas das palavras, afirmamos que a silabação é fundamental para a apropriação e tomada de consciência da palavra oral e escrita. O salto qualitativo vivido pela criança quando internaliza o processo de segmentação das palavras em sílabas é decisivo para o estabelecimento de uma relação diferenciada com a escrita e com a oralidade. Assim também ocorre com a consciência fonológica, ou seja, com a percepção de que cada letra possui valor sonoro específico que é distintivo do significado das palavras. É por meio da percepção de diferenças entre palavras como “faca” e “vaca” que vai ocorrendo a tomada de consciência dos fonemas e suas complexas relações com os grafemas no sistema de escrita alfabético-ortográfico.

Outro aspecto relevante é a formação de palavras a partir da decomposição de uma palavra selecionada pelo professor. Tal fato é possível se o alfabetizador se atenta a que as palavras escolhidas por ele para o trabalho pedagógico ensejam a criação de novas palavras a partir de suas partes, seja pela troca ou adição de uma sílaba, seja pela troca de um fonema ou mesmo de acréscimo de um diacrítico (acento, por exemplo). Essas palavras “formadas” podem compor uma “caixa de palavras” que serão utilizadas depois para revisar e fixar o conteúdo aprendido e produzir textos.

Com efeito, a palavra não teria *centralidade* no processo de alfabetização se fosse explorada apenas pelo conteúdo fonético/gráfico, pois nesse caso unidades menores como a sílaba e o próprio fonema se prestariam mais adequadamente a esse trabalho. É a atenção ao aspecto semântico, compreendido de um ponto de vista histórico-cultural, que diferencia uma abordagem histórico-crítica de métodos tradicionais, como o método fônico. A palavra possibilita trabalhar sistematicamente com as relações grafofonêmicas sem perder de vista o

significado e o sentido inerentes à linguagem. Para cumprir essa função, a palavra deveria dirigir também os critérios para a seleção de textos a serem lidos e estudados pelos alunos. Do nosso ponto de vista, é a partir da seleção e organização do conteúdo linguístico das palavras que o alfabetizador poderia escolher os textos literários e os gêneros textuais a serem trabalhados visando à ampliação dos significados e sentidos da palavra em destaque. As relações grafema-fonema, que temos denominado “conteúdo dominante da alfabetização”, recebem um tratamento diferenciado nessa abordagem, pois o texto e a palavra conferem um sentido ao estudo dessas relações, evitando que os alunos se fixem apenas nos aspectos exteriores e mecânicos dessas relações.

Nesse sentido, por exemplo, a palavra *família* poderia ser objeto de estudo dos fonemas /f/ e /m/ e das combinações desses fonemas com as vogais (as chamadas “famílias silábicas”). Essa palavra também serviria para introduzir a distinção sonora entre os fonemas /l/ e /ʎ/ (lh). A palavra possui um significado concreto para as crianças e um sentido altamente afetivo, de tal modo que o significado a que ela se refere condensa a experiência histórico-cultural do que seja família nesta sociedade e para determinada criança em particular. Isso pode ser observado pelo alfabetizador através de uma atividade de desenho que as crianças podem ser solicitadas a fazer. A ampliação do significado e dos diferentes sentidos dessa palavra pode ser provocada pelo alfabetizador por meio do uso de textos literários, em suas diversas formas (poema, fábula, história em quadrinhos, etc.), ou mesmo filmes e imagens, enriquecendo os atributos semânticos da palavra.

No que se refere ao significado, a palavra *família* está inserida em um conjunto de relações com outras palavras, fazendo parte de um sistema de conceitos. No caso dessa palavra, seu significado se situa em um grau maior de generalidade do que palavras como: *pai, mãe, primo, avó, etc.*. No trabalho com essas relações de generalidade está contida a possibilidade de explorar a dimensão abstrata e conceitual da palavra, que simultaneamente, generaliza um aspecto da realidade e permite expressar no pensamento as relações objetivas que a sociedade vai estabelecendo entre fenômenos naturais e sócio-históricos. Se por um lado o conceito de família articula no sentido “vertical” outros conceitos como pai, mãe, etc., por outro lado relaciona-se com conceitos situados no mesmo plano como: amigos, vizinhos, estranhos, etc. Trata-se do que Vigotski (1993) denominou de latitude e longitude do conceito. Explorar essas relações constitui um caminho importante para trazer o conteúdo e significado da palavra como uma dimensão essencial no processo de alfabetização.

Do exposto acima, fica demonstrado que a *palavra* em uma perspectiva histórico-crítica tem potencial para ocupar um lugar central no processo de alfabetização, já que possibilita, de um lado, fornecer critérios para seleção de textos da literatura e de outras manifestações artísticas; de outro lado, destacar os elementos linguísticos das relações entre fonemas e letras a serem trabalhados sistematicamente em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo. Com base na relação dinâmica entre o aspecto fonético, cuja apropriação garante o domínio das técnicas de codificação e decodificação e o aspecto semântico, cujo objetivo é assegurar o uso e a internalização da escrita como sistema de signos que permite tomar consciência do significado das palavras e ampliar ativamente esse significado, promovendo o avanço da criança na direção do pensamento abstrato e conceitual. Dessa forma a alfabetização impulsiona o desenvolvimento intelectual das crianças e cria as condições para que a própria escrita possa ser plenamente assimilada.

Não será possível, no âmbito deste trabalho, extrair ou mesmo apontar todas as implicações e consequências de tomar a palavra como um elemento central na alfabetização, explorando de modo integrado sua dimensão fonética e semântica. O que será feito em nossas Considerações Finais será esboçar algumas orientações gerais para o trabalho do alfabetizador baseadas nas ideias levantadas por nós nesta pesquisa.

Considerações finais

A alfabetização se caracteriza como um processo composto por inúmeras determinações, e variadas são as formas possíveis de se entendê-la. No que diz respeito a esta pesquisa, buscamos compreendê-la a partir das bases teóricas formuladas pela Pedagogia Histórico-Crítica, aproximando-nos primeiramente das caracterizações que o problema do analfabetismo possui na atual conjuntura sociopolítica. Desta análise, concluímos que soluções diversas têm sido apresentadas pelas instituições públicas responsáveis pela oferta do ensino da escrita e da leitura à população brasileira e, no entanto, os resultados têm sido aquém do esperado. O mesmo se poderia afirmar a respeito das propostas metodológicas que vem predominando no Brasil ao longo dos anos. A abordagem histórico-crítica contribui para apontar o caráter paliativo e ingênuo das soluções apresentadas que não atacam outras dimensões da vida humana necessárias para que os indivíduos se envolvam integralmente com as práticas de aprendizado da linguagem escrita, a saber, a garantia de acesso à moradia, ao trabalho, à saúde, à alimentação e à educação de qualidades. Ao não indicar a necessidade de mudanças nas condições objetivas, inclusive no que se refere à oferta de ensino de qualidade, as propostas metodológicas em alfabetização apresentam um limite claro e não realizam o objetivo propalado por essas instituições, seja em termos da erradicação do analfabetismo seja em termo de alfabetizar a todos “na idade certa”.

Diante deste contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica busca instrumentalizar a escola com orientações teórico-metodológicas capazes de fazê-la socializar de fato os saberes universais, pois entende que através de uma formação escolar que dê aos filhos da classe trabalhadora condições de dominar as ferramentas culturais que a classe dominante domina, será possível contribuir para a transformação estrutural da sociedade capitalista em direção ao socialismo. Portanto a Pedagogia Histórico-Crítica não prescinde da necessidade de garantia de condições dignas de vida ao defender uma escola que *ensine* os conhecimentos já acumulados pela humanidade. Assim, a questão do estabelecimento do *conteúdo* e *forma* da alfabetização não é menos importante para esta vertente pedagógica, pois o acesso à escrita e

a leitura em suas formas mais ricas possibilita aos indivíduos a continuidade de aquisição desta cultura material e intelectual elaborada nos anos posteriores da educação escolar.

Dessa forma, o intuito de contribuir com esta teoria pedagógica foi o que nos motivou a entender o fenômeno da alfabetização, do analfabetismo, da linguagem e suas modalidades oral e escrita, das concepções didáticas hegemônicas sobre seu ensino e, sobretudo, como a Pedagogia Histórico-Crítica concebe o ensino deste conteúdo. As três seções deste trabalho tiveram por objetivo analisar e sintetizar reflexões acerca destes fenômenos.

A contribuição que deixamos é a de postular a *nuclearidade da palavra* no processo de alfabetização uma vez que o domínio das relações entre grafema e fonema deveria ser o conteúdo principal nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, o ensino destas relações, além de se dar a partir da palavra, não deve se desvincular da *significação da palavra* selecionada, pois o significado é indispensável para a generalização e formação de conceitos, bem como para conferir sentido à aprendizagem das relações grafofonêmicas durante a alfabetização. Por acreditarmos ser a relação entre grafemas e fonemas o conteúdo principal na alfabetização das crianças, postulamos o trabalho com textos, incluindo a literatura infantil, articulado a partir da palavra que o professor se dispuser a trabalhar, de modo que a aprendizagem dessas relações não seja mecânica e artificial. Reiteramos que o que está em questão é a necessidade da apropriação dos mecanismos da escrita e da leitura, incluindo os processos de codificação e decodificação, e isso não pode ser assegurado apenas com leitura dos diversos gêneros textuais existentes em nossa sociedade, mas também não quer dizer que a leitura de histórias e o contato com esses gêneros não sejam relevantes, desde que integrados ao objetivo e ao conteúdo principal.

O que postulamos, portanto, ao longo deste trabalho é que, no *período da alfabetização*, o ensino das relações entre grafemas e fonemas adquire um papel essencial, nuclear, enquanto que o trabalho com textos assume a função de assegurar e ampliar o significado e sentido das palavras em estudo.

Salientamos ao longo do trabalho que os fundamentos teóricos apresentados pela Pedagogia Histórico-Crítica são de especial importância para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que conduza os alunos de uma atividade mais direta, não-mediatizada, baseada somente em conceitos espontâneos, para uma atividade mediada por conceitos científicos, mais voluntária e intencional. Portanto, a *prática social* dos alunos no ponto de chegada se torna diferente daquela que se observa no ponto de partida. Esse resultado ocorre pela mediação do processo pedagógico na medida em que a palavra, trabalhada nos seus

aspectos semânticos e fonéticos, permite a *problematização* de questões que se apresentam na sociedade e na vida dos alunos, motivando para a necessidade de dominar a linguagem escrita. Esse domínio vai sendo possibilitado pelo estudo sistemático das relações entre fonemas e letras de cada palavra estudada, o que caracteriza a *instrumentalização*. Com a repetição de exercícios e atividades pedagógicas atinge-se a *catarse*, quando a escrita se torna um automatismo e passa a fazer parte da estrutura psíquica do aluno. Muito mais do que etapas que se sucedem linearmente, esses momentos propostos por Saviani (2007) revelam um movimento que vai de uma atividade da criança que é baseada no pensamento sincrético e, pela orientação do professor, avança para uma consciência mais elaborada e sintética.

Do ponto de vista do ensino da leitura e da escrita, observamos que a palavra como unidade fonética e semântica apresenta-se como elemento central no direcionamento do trabalho do alfabetizador, já que é por essa via que estaremos ensinando a linguagem escrita como objeto pleno de simbolismo e não como o simples desenhar das letras do alfabeto e associar com fonemas. Assinalamos do mesmo modo que entendemos a relação grafema-fonema como conteúdo dominante da alfabetização. Isso não quer dizer que a criança se apropriará dessa relação já no primeiro ano de escolarização, até porque a internalização dessas relações exige tempo e continuidade do processo de ensino. O que afirmamos com isso é que nos anos iniciais o acesso aos instrumentos básicos para o uso da escrita é essencial, e o domínio das relações entre as letras e os sons de uma língua, entre os grafemas e fonemas é o conteúdo básico a ser dominado por qualquer indivíduo que se proponha a aprender a ler e a escrever. Trata-se de um conteúdo clássico, que resistiu ao tempo por se mostrar essencial para caracterizar a própria especificidade da alfabetização. Sem o seu domínio não há leitura, não há escrita. Contrariamente, com o domínio pleno dessa relação o mundo da cultura se abre para a criança, e a aprendizagem de outras disciplinas escolares torna-se possível. Eis porque consideramos o dito conteúdo indispensável, dominante.

Com base nessa ideia, está claro que a aprendizagem da relação entre grafemas e fonemas não se dá espontaneamente. A criança deve passar por um longo processo de exercícios repetitivos intencionalmente organizados pelo professor para que progressivamente vá assimilando essa relação e incorporando-a à sua natureza social. Ao dominar esses primeiros rudimentos, sabemos que a criança pode ler e escrever com mais desenvoltura (Saviani, 2013).

Com efeito, os exercícios repetitivos mencionados não devem induzir a pensar que a criança deva fazer rabiscos circulares, zigue-zagues, formas geométricas para assimilar o

desenho das letras. Com fundamento prático, afirmamos que tais repetições podem ser exercitadas no processo de reflexão sobre a relação entre letras e sons, grafemas e fonemas, e não destacadas dela. Se a repetição de um exercício insere-se num rol de tarefas cuja finalidade é compreendida pela criança, esse mecanismo fortalece a fixação do conteúdo ensinado.

É preciso destacar que nos primórdios da aprendizagem essa tarefa de relação entre letras e sons, grafemas e fonemas, está calcada na oralidade da criança, mas é através da escrita, contraditoriamente, que a criança toma consciência de sua fala. Não é trabalho fácil para a criança. A consciência dos aspectos linguísticos da fala e escrita exige um esforço consciente e voluntário constantes.

Nesse sentido, postulamos a *centralidade da palavra* no ensino das relações grafema-fonemas, letras e sons, partindo do pressuposto de que a palavra sintetiza os elementos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo em que ela aglutina os elementos linguísticos a serem incorporados pela criança, ou seja, os rudimentos da escrita já mencionados, também enseja o ensino do aspecto semântico da linguagem, pautado nos significados e sentidos possíveis dessa palavra.

Da mesma forma, na totalidade do enunciado exposto pelo professor, seja uma história literária, um poema, uma música etc., a palavra desponta como elemento de análise dentro deste texto e *condensa* os sentidos e significados possíveis dentro desta enunciação. A palavra, percebida sensorialmente antes da problematização de seus sentidos e significados, ganha atributos novos, elevando-se a patamares mais abstratos fundados no enunciado concreto disposto pelo professor. Destacada da enunciação concreta, é tomada como elemento eivado de sentido e vínculos com a realidade, não é “som oco e vazio”.

Além disso, a *centralidade da palavra* possibilita igualmente que ela ajude a *organizar* a prática pedagógica na alfabetização, ou seja, ela pode ser utilizada como *critério* para seleção dos textos literários, ajuda a distribuir os *objetivos* do trabalho pedagógico ao longo do tempo disponível, facilita a formulação dos *procedimentos avaliativos* e do *planejamento* do conteúdo ao longo do ano. Sobre o *critério de seleção* dos textos na alfabetização, algumas propostas que procuram se pautar na Pedagogia Histórico-Crítica asseveram a importância de o professor levar pra sala de aula e ler “histórias clássicas”, como se esse já fosse um critério suficiente para a seleção de textos. Diferentemente, a análise aqui desenvolvida nos leva a considerar que há outros critérios fundamentais para a seleção dos textos a serem lidos na alfabetização, e tais critérios deveriam ser estabelecidos a partir de

palavras selecionadas pelo professor, as quais por sua vez remeteriam para determinadas relações grafofonêmicas a serem estudadas sistematicamente a partir de cada uma dessas palavras. Uma vez que toda palavra real possui um significado, o ensino que trazer esse significado à baila promoverá o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como dos demais processos psíquicos, promovendo o desenvolvimento da criança. Esse significado, entre outros aspectos, está ligado às relações de generalidade entre os conceitos que se objetivam nas palavras, os quais expressam relações entre os fenômenos da realidade. Portanto, a seleção de textos feita a partir de palavras ricas em significado e sentidos humanizadores possibilita trazer para a sala de aula os conteúdos desses textos sem perder de vista o foco nos conteúdos principais da alfabetização.

Com isso se torna possível atingir os *objetivos* do trabalho pedagógico na alfabetização tanto aqueles que estão intrinsecamente vinculados com a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico quanto aqueles ligados às práticas de letramento e à leitura e produção de textos. A palavra atua como um mediador fundamental entre essas duas dimensões. Em decorrência do esforço tanto do professor quanto dos alunos em prol da consecução desses objetivos, *procedimentos avaliativos* podem ser formulados pelo professor para aferir a assimilação dos referidos conteúdos. Em torno de cada palavra selecionada para ser trabalhada na alfabetização pode ser organizadas atividades e sequências didáticas que configuram uma unidade de ensino a ser vencida pela criança. Tal elemento sequencial, presente em todas as cartilhas tradicionais de alfabetização, possibilita um acompanhamento da aprendizagem do aluno, inclusive por parte da família e da própria criança.

Fica patente então que o *planejamento* do alfabetizador organizar-se-á a partir da objetivação dos conteúdos da linguagem escrita presentes em cada palavra, mobilizando os meios necessários para que essa objetivação ocorra nas melhores formas no ser do aluno. Do ponto de vista prático, é importante notar que delimitado um conjunto de palavras a ser ensinado ao longo de um ano letivo, torna-se mais viável selecionar os elementos linguísticos, os textos, e os exercícios de fixação a serem acionados em cada etapa do processo, oferecendo ao professor uma ferramenta de trabalho para alcançar seus objetivos. Com base nesse tipo de planejamento, ao mesmo tempo que fica assegurado o ensino sistemático das relações entre fonemas e letras, fica aberta a possibilidade de um trabalho flexível, que incorpore elementos novos trazidos pela criança por meio dos significados e sentidos que ela atribui a cada palavra, a partir da sua experiência histórico-cultural. Com isso seria possível superar as

propostas pedagógicas que eliminam o ensino sistemático das relações grafofonêmicas, sem retroagir a um ensino mecanicista e associativo dessas relações.

Nessa linha de raciocínio, a escolha das palavras adquire grande importância. Muitos são os condicionantes que podem induzir o professor a escolher uma palavra ou outra. As circunstâncias objetivas, materiais, como as condições educacionais da escola, a qualidade e quantidade de material de leitura existente, o nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança, o léxico e a variante linguística do local onde aconteça o ensino influirá sobre o processo pedagógico, por isso seria simplista de nossa parte estabelecer um conjunto de palavras *a priori* para a diversidade ampla de circunstâncias materiais e linguísticas existente em nossas escolas. Cabe muito mais preparar os professores para realizarem essa atividade, o que via de regra eles procuram fazer se tiverem um mínimo de condições de trabalho e de autonomia pedagógica.

Por outro lado, é de extrema relevância que o quadro de palavras estabelecido pelo educador contemple as ocorrências fonéticas e fonológicas a serem trabalhadas ao longo do semestre. Uma grande lacuna na formação de professores alfabetizadores é a carência de estudos e conhecimento mais sistemático sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, sua origem e peculiaridades. Também é fundamental o contato com textos, especialmente literários e com outras manifestações artísticas que possam carregar de significado as palavras a serem usadas na alfabetização.

Na seleção de palavras não há motivos para se restringir àquelas que pertencem ao universo vocabular dos alunos. Uma palavra destacada de um enunciado qualquer, fábula, notícia de jornal, história literária, poema, etc., pode ser *problematizada*, se for desconhecida pela criança tanto seu aspecto linguístico quanto semântico. Ainda que a palavra seja conhecida é necessário problematizar o seu significado e seus sentidos, para que seu uso se torne mais voluntário e intencional. Para isso o professor pode, por exemplo, relacionar uma palavra com a elaboração de um desenho pela criança e, em seguida, questionar os aspectos que a criança atribui ao significado da palavra.

Os textos na alfabetização, dentro dessa proposta, visariam a apresentar à criança novos significados a partir dos sentidos que a palavra assume em diferentes enunciados, com diferentes intencionalidades. A comparação da palavra em enunciados diferentes com acepções distintas possui um rico valor para a internalização do significado da palavra e para a problematização desse significado. Uma vez destacada, desta maneira, a palavra do enunciado, o estudo da sua dimensão fonética pode se dar sem o abandono dessa dimensão

semântica. O trabalho com a palavra irá implicar a decomposição fonética por meio do procedimento da separação silábica, identificação dos fonemas e operações com esses fonemas (trocas, supressões, adições) de modo que a criança perceba o impacto de cada uma dessas operações no significado da palavra. Esse será o elemento central, que irá ocupar a maior parte do tempo e do esforço do professor alfabetizador, mas como se pode perceber, a dimensão semântica da palavra em lugar de ser abandonada ou deixada apenas para uma fase posterior, se torna um elemento essencial para a própria assimilação das relações entre fonemas e letras que constituem o sistema de escrita alfabético-ortográfico.

Essas propostas indicativas e as ideias desenvolvidas ao longo desta dissertação objetivaram essencialmente apresentar um estudo introdutório sobre um caminho metodológico possível de ensino da escrita e da leitura numa perspectiva histórico-crítica. Portanto, as ideias são ainda embrionárias e devem ser analisadas e aprofundadas devidamente. Conclui-se então que não pretendemos apresentar “a forma acabada” de se ensinar a ler e a escrever, nem que as orientações esboçadas sejam tomadas como esboço de um método, mas compreendidas dentro do esforço coletivo para fazer avançar os estudos sobre a alfabetização à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Em síntese, não tivemos por objetivo dar conta de todo o problema envolvido na definição do *conteúdo e forma* da alfabetização nessa abordagem, tampouco esgotar todo o entendimento que se possa fazer dessa relação. Por isso esperamos que as ideias desta dissertação sirvam de ponto de partida para inspirar outros trabalhos que intentem desenvolver uma proposta para a alfabetização fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. A. L. Apropriação inicial da língua escrita em uma abordagem histórico-cultural: um desafio na formação de professores. Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. s.d. Disponível em <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/44.pdf>> . Acesso em 16 de janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Brasil Alfabetizado: orientações sobre o programa Brasil alfabetizado. Atualização: Julho/2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 17 de maio de 2014.

BRAGA, A, C. O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. Dissertação de mestrado. UNESP/Fclar. 2014.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec. 1986.

CARUSO, M. Jesualdo o del romantismo revolucionário em pedagogia. Informe UBACyT, Buenos Aires. (Mimeo).

DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. URSS: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, N. A relação entre o lógico e o histórico no ensino de matemática elementar. 1987. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

_____. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Ed. Comemorativa. Campinas: Autores Associados. 2013.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. Trad. Horácio Gonzales et al. São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1985.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana L. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCIOLI, F. A. S. Contribuição da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. Tese de Doutorado. Araraquara. 2012.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1983.

GONTIJO, C.M.M. Alfabetização: a criança e a linguagem escrita. Campinas: SP. Autores Associados, 2003.

GIROTTI, C. G. G; PEREIRA, A. S. A alfabetização sob o olhar da Teoria Histórico Cultural: sobre a necessidade e a atividade de estudo. *Revista Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 277-301, jan./jun.2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8195/5213>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: RJ. Civilização Brasileira. 1968.

HERNANDEZ, E. D. K. Depoimento. Outubro de 1995. (Mimeo).

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab5.pdf> Acesso em 15 de dezembro de 2015.

_____. Tabela: População residente, por sexo e situação do domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo os Municípios. In: _____. Censo demográfico 2000: resultados do universo. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/defaulttab_munic.shtm > Acesso em: 19 de dezembro de 2015.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Séries históricas e estatísticas. Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/> > Acesso em: 30 de abril de 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador nacional de analfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

JARDIM, R. O chamado “Methodo analytico” no ensino da leitura. *Revista da Sociedade de Educação*, v. II, n.5, p.115-53, abril 1924.

KASPCZAK, M.; FORTES, R. Os gêneros textuais e o ensino: as fábulas na perspectiva histórico-crítica. *Revista Espaço Acadêmico* n. 162. 2014. Disponível em: < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/25468/13803>> Acesso em 12 de janeiro de 2016.

KLEIN, L. R; SCHAFASCHEK, R. Alfabetização. In: Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Curitiba: 1990, pp. 35-49.

KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1961.

LEFEBVRE, H. Lógica formal Lógica dialética. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira. 1969.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ciencia Del Hombre, 1978b.

LOURENÇO FILHO, M. B. Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1934 (Bibliotheca de Educação, v. XX).

_____. Cartilha do Povo para ensinar a ler rapidamente. 916 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1979, v. I.

_____. Pensamento e Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001, p. 143-190.

LUZURIAGA, L. Dicionário de pedagogia. Buenos Aires: Editorial Losada, s.d.

MARTINS, L. M. O Desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese de livre docência. Bauru. 2011.

_____; DANGIÓ, M. R; A concepção histórico-cultural de alfabetização. Revista Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: < <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>> Acesso em 12 de janeiro de 2016.

MARX, K. Manuscritos Econômicos Filosóficos. São Paulo: Boitempo. 2008.

FONTES, M. J; MARTINS, C. C. Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17(1), pp. 83-94. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22308.pdf>>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/prizes-and-celebrations/united-nations-literacy-decade/>>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Introdução. Brasília:MEC/SEF, 1997.

ROCHA, M. B. M. Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados/Brasília, Plano. 2004.

SARAIVA, M. A; COSTA-HUBES, T. Pedagogia Histórico Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate. v. 7, n. 1. 2015. Disponível em: < <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12392>>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores, 2008.

_____. Escola e democracia. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1986.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. DUARTE, N. Pedagogia histórico-crítica e Luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados. 2012.

_____. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados. 2007.

SCALCON, S.G. A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica. 2003. 206 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2003.

TULESKI, S.; BARROCO, S. M; CHAVES, M. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. Revista Fractal: Revista de Psicologia, v. 24 – n. 1, p. 27-44, Jan./Abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a03.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

SILVA, R. N.; DAVIS, C. É proibido repetir. Estudos em Avaliação Educacional, n.7, p. 5-44, jan. – jun. 1993.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. Tomo I. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. Tomo II. Madri: Visor, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor, 1995.