

BRUNA CARVALHO

ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e
da Pedagogia Histórico-Crítica



ARARAQUARA – S.P.
2019

BRUNA CARVALHO

**ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL:**
orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e
da Pedagogia Histórico-Crítica

Tese de Doutorado 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 Doutor em Educação Escolar.

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

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Bolsa: CAPES.

ARARAQUARA – S.P.
2019

Carvalho, Bruna
ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: orientações didáticas à luz da
Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-
Crítica / Bruna Carvalho – 2019
277 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Lígia Márcia Martins

1. Alfabetização. 2. Linguagem Escrita. 3. Pedagogia
Histórico-Crítica. 4. Psicologia Histórico-Cultural. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BRUNA CARVALHO

**ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL:**

orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da
Pedagogia Histórico-Crítica

Tese de Doutorado 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 Doutor em Educação Escolar.

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

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Bolsa: CAPES.

Data da defesa: 26/08/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Profa. Dra. Meire Cristina dos Santos Dangió

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

*“Me levanto
sobre o sacrifício
de um milhão de mulheres que vieram antes
e penso
o que é que eu faço
para tornar essa montanha mais alta
para que as mulheres que vierem depois de mim
possam ver além
- legado”*
(KAUR, 2018, p. 213).

*À minha mãe, Geni, pelo sacrifício e ensinamento de que é preciso ter
força, raça e gana para escalar a montanha, construí-la mais alta e
ver além.*

*À Matilde, amiga querida, por ensinar-me que também é preciso ter
manha, graça e sonho sempre.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho representa a concretização de um sonho, um momento de realização pessoal e profissional de uma mulher, oriunda da classe trabalhadora, que tem sua concepção de mundo transformada pela educação escolar, a cada dia. Professores, familiares, amigos, enfim, muitos foram os que contribuíram para que o caminho traçado até aqui fosse menos solitário, mais doce e suave. Portanto, meus sinceros agradecimentos:

À **Profa. Dra. Lígia Márcia Martins**, minha orientadora desde o mestrado, por acreditar em meu potencial aceitando-me, novamente, como sua orientanda; pelos ensinamentos e incentivo nos momentos difíceis na elaboração desta tese; pela firmeza, rigor, sinceridade e trato carinhoso na correção de meus textos; e por promover momentos catárticos em meu desenvolvimento humano. Gratidão eterna pelos seis anos e meio de convivência (dois anos e meio no mestrado e quatro anos no doutorado). Foram anos inesquecíveis que levarei para sempre em meu coração.

Ao **Prof. Dr. Newton Duarte**, pela participação em minha banca de qualificação, pelos ensinamentos a respeito do marxismo e da pedagogia histórico-crítica; e por ser referência em minha formação, desde a graduação.

À **Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni**, pelas contribuições, na banca de qualificação e defesa, que enriqueceram e aperfeiçoaram esta pesquisa. Pelos ensinamentos na graduação em pedagogia; pelo carinho e amizade sincera.

À **Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia**, ao **Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu** e à **Profa. Dra. Meire Cristina dos Santos Dangió** pelo aceite para compor a banca de defesa e pelas contribuições e sugestões valiosas que lapidaram este trabalho.

Aos professores suplentes da banca, **Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini**, **Prof. Dr. Ângelo Antônio Abrantes** e **Prof. Dr. Márcio Magalhães da Silva**.

Aos membros do grupo de pesquisa **Estudos Marxistas em Educação** da UNESP de Araraquara e do **Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura (GPEMEC)**

da UNESP de Rio Claro, pelas discussões teóricas que permitiram-me aprofundar o conhecimento sobre o materialismo-histórico-dialético.

Às minhas professoras, da 1ª e da 2ª série do ensino fundamental I da E. E. Túlio Espíndola de Castro, **Isaura e Elvina**, respectivamente, por me ensinarem a ler e a escrever. À professora de língua portuguesa, da 5ª à 8ª série da referida escola, **Antonia Elisabete Roscani Bessler** (*in memoriam*) pelo rigor no ensino e comprometimento com a aprendizagem de seus alunos. Aos professores que fizeram diferença em minha formação, a partir do comprometimento político-pedagógico com o ato de ensinar.

Ao **Fernando Romero**, meu esposo e companheiro na vida. Agradeço pelo companheirismo, pela compreensão e pelo incentivo nos momentos nos quais pensei que não conseguiria concluir esta jornada. Ter o seu apoio foi essencial à conclusão dessa tese. Amo-te.

Aos meus pais, **Geni Aparecida Nicoletti Carvalho** e **Adilson José Carvalho**, pelo amor, carinho, dedicação e por sempre incentivarem e cobrarem a dedicação aos estudos, pois a vida retirou-lhes a oportunidade de estudar e ensinou-lhes o quanto ela é mais sofrida sem conhecimento. Aos meus irmãos, **Jeferson José Carvalho**, **Janaína Carvalho de Castro**, **Jéssica Carvalho** e **Anderson Rogério Ferreira da Silva**. Aos meus sobrinhos amados, **Bianca Cristina Gromboni da Rocha**, **Bruno Gromboni Carvalho**, **Ana Luiza Carvalho Galvão de Castro**, **Maria Elisa Carvalho Galvão de Castro** e **Emanuelle Serra Carvalho**.

À **Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa**, professora e amiga querida, por acompanhar-me, academicamente e pessoalmente, desde a graduação. Agradeço pelos ensinamentos, pelas palavras carinhosas, de incentivo e coragem nas ocasiões difíceis de construção desta tese.

À **Viviane Fernanda Sylvestre**, amiga e confidente, pelo apoio nas alegrias e nas tristezas, nas vitórias e nas derrotas. Gratidão pelas conversas e risadas. O tempo e a distância apenas fortalecem nossa amizade.

À amiga querida, **Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro**, pela linda amizade que permanece desde 2006, ano que ingressamos no curso de pedagogia na UNESP de Bauru.

Aos amigos e companheiros de mestrado e doutorado, **Kaira Moraes Porto, Márcio Magalhães da Silva, Marcelo Ubiali Ferracioli, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões e Giselle Modé Magalhães** pelo coleguismo, por compartilharmos o sonho e a luta pela educação pública de qualidade e “*por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres*” – Rosa Luxemburgo.

À família Rizzo Manelcci, pelos momentos de desconcentração e alegria, em especial, ao **Sival Augusto Manelcci** e à **Maria Matilde Rizzo Manelcci**, pela amizade valiosa e pela revisão desta tese, conforme às normas da língua portuguesa.

Às amigas de trabalho da EMEF Manuel Rodrigues Ferreira de Itapuí-SP, **Jane, Adriana, Áurea, Margarete, Gislene, Eleandra e Claudia**.

Aos colegas de trabalho da EMEF Prof. Eurico Acçolini de Bariri-SP, **Mônica de Paula Barbieri, João Victor Smanioto Delladona e Sandra Valéria Pereira**, por compreenderem os motivos de minha ausência e darem total respaldo a fim de que a escola funcionasse normalmente.

Aos **Funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação** da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pela atenção, pelo respeito e por serem sempre prestativos com os alunos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.*

*Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.*

*Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.*

*Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.*

[...]

*Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!
(ROCHA, 2014)*

RESUMO

Se por um lado, há muitas pesquisas científicas acerca da alfabetização, por outro, ainda são escassas as produções teóricas e proposições para este campo do conhecimento que tenham como estofo teórico a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Por defendermos o direito subjetivo e inalienável dos indivíduos apropriarem-se das mais ricas objetivações humanas, neste caso, a língua escrita é que escolhemos a alfabetização como objeto de pesquisa desta tese de doutorado. Levantamos a hipótese de que a organização lógica dos conteúdos da língua escrita é variável interveniente no processo de alfabetização, promovendo o desenvolvimento da capacidade de generalização e abstração necessária à aprendizagem da língua escrita e, a partir dela, o domínio de conteúdos e conceitos de outras áreas do conhecimento. A partir disto, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: formular orientações de encaminhamentos didáticos para o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Para tanto, adotamos o seguinte percurso metodológico: exposição panorâmica do objeto de pesquisa, a partir da análise de dados oficiais a respeito do analfabetismo, analfabetismo funcional e desempenho na leitura e na escrita dos alunos em avaliações externas e de uma síntese dos métodos e teorias acerca da alfabetização; levantamento de pesquisas sobre o ensino da língua escrita elaboradas sob os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural indicando os temas e assuntos já pesquisados e os que ainda demandam maior investigação e aprofundamento; proposição de encaminhamentos didáticos para o ensino e avaliação da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental à luz do enfoque histórico-crítico; e por fim, explanação dos fundamentos teóricos a respeito da memória e da automatização das correspondências grafofônicas na apropriação da língua escrita. Para desvelar as mediações e as contradições internas do fenômeno em análise, adotamos, como método científico de investigação, o materialismo histórico-dialético e esperamos ter demonstrado, nesta pesquisa de natureza conceitual, como a dialética entre conteúdo e forma interfere no processo de apropriação da língua escrita; evidenciado a importância das mnemotécnicas e da automatização da relação grafema-fonema no processo de alfabetização; e contribuído à prática alfabetizadora histórico-crítica a partir dos encaminhamentos didáticos para a organização do ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental à luz dos fundamentos da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Consideramos que a exemplificação dos referidos encaminhamentos auxilia o professor na compreensão e na transposição dos preceitos teóricos para sua prática pedagógica, e, com isso, ele próprio poderá criar outras estratégias adequadas de trabalho, garantindo processos efetivos de ensino e aprendizagem de uma das mais formidáveis objetivações do gênero humano: a língua escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Linguagem Escrita; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

On the one hand, there is a lot of research concerning literacy. On the other hand, there is a lack of theoretical productions and propositions for this field of knowledge which are supported by historical-critical pedagogy and cultural-historical psychology. For defending the subjective and inalienable individual right of accessing the richest human objectifications, in this case, the written language, it is why we have chosen literacy as the object of research in this doctorate thesis. We consider the hypothesis that the logical organization of the written language contents is an intervenient variable in the process of literacy, promoting the development of the capacity of generalization and abstraction needed for learning the written language and, from that, the mastery of contents and concepts of other areas of knowledge. Considering this, we have established as the general objective of this research: formulating guidelines of didactic implementations for teaching the written language at the 1st grade of elementary school having cultural-historical psychology and historical-critical pedagogy as our basis. In order to do so, we have chosen the following methodological path: panoramic exposure of the research object, using official data regarding illiteracy, functional illiteracy and reading and writing performance of students in external assessments and a summary of literacy methods and theories; data collection of research on teaching the written language developed under the principles of historical-critical pedagogy and cultural-historical psychology stating themes and subjects which have already been investigated and those which still demand further research; propositions of didactic implementations for teaching and assessing the written language at the 1st grade of elementary school in the light of the historical-critical approach; and lastly, discussion of the theoretical foundations related to memory and automation of graphophonic aspects in the written language appropriation. In order to unveil mediations and internal contradictions of the analyzed phenomenon, we have selected dialectical and historical materialism as our scientific method of investigation and we aim at demonstrating, through this conceptual research, the ways in which form and content interfere with the written language appropriation process; emphasizing the importance of mnemotechnic and automation of phoneme-grapheme relation in the literacy process; contributing for the historical-critical literacy practice through the didactic implementations for the organization of teaching the written language at the 1st grade of elementary school in light of cultural-historical psychology and historical-critical pedagogy foundations. We consider that the exemplification of the referred implementations assists teachers in understanding and transposing theoretical precepts into their pedagogical practice, and this way, teachers will be able to create different strategies, ensuring effective processes of teaching and learning one of the most formidable mankind objectifications: the written language.

Keywords: Literacy; Written Language; Historical-Critical Pedagogy; Cultural-Historical Psychology.

RESUMEN

Si, por un lado, hay mucha investigación científica sobre alfabetización, por otro, todavía hay pocas producciones teóricas y proposiciones para este campo del conocimiento que tengan como base teórica la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural. Debido a que defendemos el derecho subjetivo e inalienable de los individuos a apropiarse de las objetivaciones humanas más ricas, en este caso, el lenguaje escrito es que elegimos la alfabetización como el objeto de investigación de esta tesis doctoral. Presumimos que la organización lógica del contenido del lenguaje escrito es una variable interviniente en el proceso de alfabetización, que promueve el desarrollo de la capacidad de generalización y abstracción necesaria para aprender el lenguaje escrito y, a partir de él, el dominio de los contenidos y conceptos de otros idiomas. áreas de conocimiento. A partir de esto, establecimos como objetivo general de esta investigación: formular orientaciones didácticas para la enseñanza del lenguaje escrito en el 1º año de la escuela primaria basadas en la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. Por lo tanto, adoptamos el siguiente enfoque metodológico: exposición panorámica del objeto de investigación, a partir del análisis de datos oficiales sobre analfabetismo, analfabetismo funcional y desempeño de lectura y escritura de los estudiantes en evaluaciones externas y una síntesis de métodos y teorías sobre alfabetización; encuesta de investigación sobre la enseñanza del lenguaje escrito elaborada sobre los fundamentos de la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural indicando los temas ya investigados y aquellos que aún requieren mayor investigación y profundización; propuesta de referencias didácticas para la enseñanza y evaluación del lenguaje escrito en el primer año de la escuela primaria a la luz del enfoque histórico-crítico; y finalmente, explicación de los fundamentos teóricos sobre la memoria y la automatización de las correspondencias grafofónicas en la apropiación del lenguaje escrito. Para revelar las mediaciones y contradicciones internas del fenómeno bajo análisis, hemos adoptado el materialismo histórico-dialéctico como método científico de investigación y esperamos haber demostrado en esta investigación conceptual cómo la dialéctica entre contenido y forma interfiere con el proceso de apropiación de lenguaje escrito; evidenciaba la importancia de las mnemotecnias y la automatización de la relación grafema-fonema en el proceso de alfabetización; y contribuyó a la práctica de alfabetización histórico-crítica a partir de las referencias didácticas a la organización de la enseñanza del lenguaje escrito en el primer año de la escuela primaria a la luz de los fundamentos de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. Consideramos que la ejemplificación de estas referencias ayuda al maestro a comprender y transponer los preceptos teóricos para su práctica pedagógica, y con esto, puede crear otras estrategias de trabajo apropiadas, asegurando procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje de una de las más formidables objetivaciones creada pelo hombre: el lenguaje escrito.

Palabras clave: Alfabetización; Lenguaje Escrito; Pedagogía Histórico-Crítica; Psicología Histórico-Cultural.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil – 2007/2015	31
Gráfico 2: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões - 2004/2015	32
Gráfico 3: Taxa (%) de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade - Brasil - 2014-2015	33
Gráfico 4: Taxa (%) de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões - 2014-2015	34
Gráfico 5: Níveis de Proficiência em Leitura – ANA 2014	44
Gráfico 6: Níveis de Proficiência em Escrita – ANA 2014	44
Gráfico 7: Níveis de Proficiência em Leitura por Região – ANA 2014	45
Gráfico 8: Níveis de Proficiência em Escrita, por Região – ANA 2014	46
Gráfico 9: Níveis de Proficiência em Leitura, segundo Categoria Administrativa – ANA 2014	47
Gráfico 10: Níveis de Proficiência em Escrita, segundo Categoria Administrativa – ANA 2014	48
Gráfico 11: Níveis de Proficiência em Leitura, segundo Área das Escolas – ANA 2014	49
Gráfico 12: Níveis de Proficiência em Escrita, segundo Área das Escolas – ANA 2014	49

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Métodos e teorias acerca da alfabetização	51
Figura 2: Redução da taxa de analfabetismo a partir dos anos 2000	136
Figura 3: Países com Mais Adultos Analfabetos	136
Figura 4: Diferentes tipos de relógio	139
Figura 5: Tapa Certo Disney Jr.	180
Figura 6: Tapa Certo relacionando figura com letra inicial	180
Figura 7: Caça-Letras – A	181
Figura 8: Caça-Letras – M	181
Figura 9: Atividade de rimas com imagens	183
Figura 10: Atividade para ligar figuras que rimam	184
Figura 11: Atividade Rima ou Combina? I	185
Figura 12: Atividade Rima ou Combina? II	186
Figura 13: Atividade som inicial I	187
Figura 14: Atividade som inicial II	188
Figura 15: Jogo da memória sons iniciais	188
Figura 16: Atividade para contagem de sílabas	190
Figura 17: Atividade de classificação de palavras conforme o número de sílabas	191
Figura 18: Atividade sílabas móveis I	192
Figura 19: Atividade sílabas móveis II	192
Figura 20: Representação do esquema da palavra sol	199
Figura 21: Representação do esquema da palavra rato na etapa Análise Fonética Materializada	200
Figura 22: Representação gráfica de sons da palavra oso em espanhol (urso)	202

Figura 23: Representação gráfica de sons da palavra auto em espanhol (carro)	202
Figura 24: Representação gráfica de sons da palavra barco em espanhol	202
Figura 25: Adaptação do esquema materializado, com uso de letras para sons vocálicos da palavra pato	205
Figura 26: Esquema materializado, com uso de letras para sons vocálicos da palavra pato com substituição da vogal O pela vogal A para formação da palavra pata	205
Figura 27: Esquema materializado, com uso de letras para sons vocálicos da palavra pato com substituição da vogal A pela vogal O e da letra A pelo E para formação da palavra pote	205
Figura 28: Esquema para a palavra lua em espanhol, elaborado com a lera que corresponde ao som vocálico e círculos verdes para os sons consonantais	206
Figura 29: Adaptação do esquema para a palavra mesa, com a introdução das primeiras letras conhecidas que correspondem aos fonemas consonantais	207
Figura 30: Esquemas para as palavras pau, dedo e pão em espanhol, elaborados com as letras que correspondem aos sons vocálicos e consonantais	208
Figura 31: Adaptação do esquema para a palavra perro em espanhol (cachorro)	208
Figura 32: Adaptação do esquema para a palavra guerra em espanhol	208
Figura 33: Adaptação do esquema para a palavra hora	209
Figura 34: Atividade de completar frases	215
Figura 35: Atividade de organização de palavras em frases	215
Figura 36: Atividade de organização de palavras de uma frase	216
Figura 37: Atividade de organização de palavras de uma frase com alunos segurando tarjeta	216
Figura 38: Frases enigmáticas	217
Figura 39: Atividade de comparação extensão da palavra	218
Figura 40: Atividade de escrita meios de transporte	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escala Especial Para Estudo Alfabetismo e Mundo do Trabalho	36
Quadro 2: Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo	37
Quadro 3: Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade	38
Quadro 4: Distribuição da população pesquisa por grupos de cor/raça	38
Quadro 5: Capacidades de Leitura – edição da ANA de 2014	40
Quadro 6: Capacidades de Escrita – edição da ANA de 2014	41
Quadro 7: Desempenho médio em leitura, em escrita e distribuição dos estudantes, segundo a categoria administrativa da de suas escolas – ANA 2014	42
Quadro 8: Desempenho médio em leitura, em escrita e distribuição dos estudantes, segundo a área de suas escolas – ANA 2014	43
Quadro 9: Desempenho médio dos estudantes de proficiência em leitura e escrita, por regiões – ANA 2014	43
Quadro 10: Resultado quantitativo de pesquisas sobre alfabetização na pedagogia histórico-crítica	73
Quadro 11: Síntese do desenvolvimento da comunicação emocional direta em direção à atividade objetal manipulatória	87
Quadro 12: Síntese do desenvolvimento atividade objetal manipulatória à brincadeira de papéis	88
Quadro 13: Síntese do desenvolvimento da brincadeira de papéis à atividade de estudo	89
Quadro 14: Conteúdos de formação operacional e objetivos	90
Quadro 15: Conteúdos de formação teórica e objetivos	90
Quadro 16: Desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização	95
Quadro 17: Orientações para elaboração do Relatório da Ontogênese da Língua Escrita	97

Quadro 18: Exemplo da aplicação do instrumento	98
Quadro 19: Fase Pré-Instrumental	101
Quadro 20: Atividade Gráfica Diferenciada	102
Quadro 21: Escrita Pictográfica	103
Quadro 22: Escrita Simbólica (Etapa Inicial)	104
Quadro 23: Continuidade do Desenvolvimento da Escrita Simbólica	105
Quadro 24: Caminhos a percorrer na alfabetização sob o enfoque histórico-crítico	128
Quadro 25: Síntese de requisitos necessários à alfabetização	175
Quadro 26: Atividade de inserção de sílabas	193
Quadro 27: Etapas de Formação da Leitura	198
Quadro 28: Relações grafofônicas a serem garantidas no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental	210
Quadro 29: Erros ortográficos e oriundos da dificuldade em analisar a palavra sonoramente	232
Quadro 30: Instrumento de avaliação dos níveis de leitura	235
Quadro 31: Estágios do desenvolvimento da leitura na alfabetização	239
Quadro 32: Escrita do cabeçalho	250

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 UMA VISÃO PANORÂMICA DO OBJETO DE PESQUISA	26
1.1 Dados da Alfabetização no Brasil.....	30
1.2.1 Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).....	31
1.2.2 Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)	35
1.2.3 Dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	39
2.2 Mapa Conceitual: métodos e teorias de alfabetização do Brasil.....	50
2 A ALFABETIZAÇÃO SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO: ANÁLISE E SÍNTESE DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA	70
2.1 Proposições para Alfabetização sob o Enfoque Histórico-Crítico: caminhos já percorridos	72
2.1.1 Teses e Dissertações	74
2.1.2 Livros e Capítulos de Livros	99
2.1.3 Artigos	111
2.2 Proposições para Alfabetização sob o Enfoque Histórico-Crítico: caminhos a percorrer.....	128
2.2.1 Caminhos a Percorrer na Educação Infantil	129
2.2.2 Caminhos a Percorrer no Ensino Fundamental I.....	131
2.3 Compromisso Político-Pedagógico: entre o dever de ensinar e o direito de aprender a ler e a escrever.....	135
3 A ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ORGANIZAÇÃO LÓGICA DOS CONTEÚDOS DE ENSINO COMO VARIÁVEL INTERVENIENTE NA APRENDIZAGEM.....	147
3.1 A Transição entre o Jogo de Papéis Sociais e a Atividade de Estudo: o desenvolvimento psíquico do aluno de 1º ano.....	149
3.1.1 Periodização do Desenvolvimento Psíquico: a atividade como categoria central.....	149
3.1.2 Características da Idade Pré-Escolar e da Idade Escolar	153
3.1.3 A Transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita	160

3.2 Capacidades Necessárias à Alfabetização e Consciência Fonológica: encaminhamentos didáticos	167
3.2.1 As Capacidades Necessárias à Alfabetização	168
3.2.2 Os Níveis da Consciência Fonológica	170
3.2.3 Encaminhamentos Didáticos para o Ensino da Língua Escrita no 1º Ano	174
3.2.3.1 Simbolismo	176
3.2.3.2 Grafia das letras	179
3.2.3.3 Consciência de rimas e aliterações	182
3.2.3.4 Consciência de sílaba	189
3.2.3.5 Consciência fonêmica	194
3.2.3.6 Consciência lexical e de sentença	214
3.2.3.7 Direção da escrita	219
3.3 As Etapas do Pensamento e as Operações Racionais: considerações acerca da alfabetização	221
4 A AVALIAÇÃO, A MEMORIZAÇÃO E O AUTOMATISMO NO ATO DE LER E ESCREVER	226
4.1 Considerações Sobre a Avaliação da Escrita e da Leitura no 1º Ano	227
4.1.1 Avaliação da Escrita	229
4.1.2 Avaliação da Leitura	235
4.2 A Leitura e a Escrita como Órgãos da Individualidade: a memória e o automatismo no ato de ler e escrever	241
4.2.1 A Memória na Psicologia Histórico-Cultural: considerações para a organização do ensino da língua escrita	243
4.2.2 Liberdade e Autonomia na Pedagogia Histórico-Crítica: considerações acerca da aprendizagem da língua escrita	251
CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
REFERÊNCIAS	264

INTRODUÇÃO

Lênin foi criticado por ser extremista e radical e, em resposta às críticas, elaborou a teoria da curvatura da vara afirmando que: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (ALTHUSSER, 1977, p. 136-138 *apud* SAVIANI, 2009, p. 34).

Saviani (2009) ao analisar os pressupostos da Escola Nova apropriou-se da teoria elaborada por Lênin e fez a seguinte afirmação:

[...] na tendência corrente, a vara está torta; está torta para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova. E é nesse sentido que o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude (Idem, p. 52).

O objetivo do autor é empreender uma crítica radical aos pressupostos da Escola Nova demonstrando que a vara está torta e que seu ponto correto também não está “[...] na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária” (Idem, p. 52).

A reflexão sobre os percursos da alfabetização no Brasil remeteu-nos à análise que Saviani (2009) realizou tendo como base a teoria da curvatura da vara, uma vez que, também no campo da alfabetização, há a supervalorização de uma abordagem pedagógica em detrimento de outras. Juntamente com essa supervalorização existe a ideia de que uma única abordagem é suficiente para sanar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, contudo, nem sempre, há questionamento ou reflexão acerca dos fundamentos filosóficos, psicológicos, históricos e sociais da abordagem adotada.

No campo da alfabetização, a vara está torta, e, certamente, seu ponto correto não está nos métodos sintéticos e/ou analíticos. Urge que repensemos os conteúdos clássicos para alfabetização, mas para isso é preciso distinguir o clássico do tradicional. O tradicional distingue-se do clássico pelo fato de que o

tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado [...]. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em

apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 31).

Portanto, clássico não pode ser considerado como sinônimo de velho, antigo, tradicional, ou seja, elementos que são clássicos não são considerados clássicos pelo tempo de existência, mas sim por “[...] sua validade extrapola[r] o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 2012a, p. 87). O autor exemplifica tal aspecto afirmando que

é por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo –, é tido como um clássico universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar do Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade (SAVIANI, 2012a, p. 87).

Diante do esclarecimento do conceito de clássico, faz-se necessário analisar radicalmente as teorias e os métodos para o ensino da língua escrita, para, então, podermos responder: dentre as diversas produções teóricas e metodológicas, quais são os conteúdos clássicos, ou seja, que se mantêm válidos até hoje para o campo da alfabetização? Quais as lacunas na alfabetização enquanto campo de conhecimento científico? Pesquisas como a de Dangió & Martins (2018), Martins & Marsiglia (2015), Saccomani (2018), Coelho & Mazzeu (2016), Mazzeu & Francioli (2018), Carvalho & Marsiglia (2017), Marsiglia & Saviani (2017), entre outras, empenharam-se em responder tais questionamentos.

Frisamos que não se trata de misturar teorias e métodos ou adotar um ecletismo teórico e metodológico, mas sim repensar e valorizar os conteúdos científicos (que possuem validade universal) deste campo do conhecimento. A apropriação e o pleno domínio destes conteúdos pelos professores são um dos fatores imprescindíveis para que os alunos sejam ensinados, de fato, a ler, a escrever e a utilizar a linguagem em diferentes contextos sociais. Por fim,

[...] assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro, demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (SAVIANI, 2009, p. 54).

Objetivando que a vara atinja seu ponto correto é que, neste trabalho, visamos a colaborar para o abalo das certezas infundadas e para a desautorização do senso comum no âmbito do ensino da língua escrita, revelando o que há de falso no que é considerado verdadeiro e o que há de verdade naquilo que, muitas vezes, é considerado falso.

Um ano após a obtenção do diploma de pedagoga fomos aprovadas em um concurso público e assumimos nossa primeira turma: 1º ano do ensino fundamental I. A aprovação e a convocação para o cargo trouxe uma onda de sentimentos (alegria, entusiasmo, felicidade), afinal, havíamos conseguido um cargo público na área de nossa formação. No entanto, o medo e a angústia também vieram nessa onda, pois só então nos demos conta que deveríamos alfabetizar esses alunos e não estávamos preparadas para tal tarefa, apesar de nossa formação e diploma aludir que deveríamos estar preparadas para alfabetizar. Esse fato é alarmante, mas infelizmente, os cursos de pedagogia estão formando professores que não dominam plenamente os conteúdos que devem ensinar e as diversas formas de fazê-lo. Este foi nosso objeto de estudo no mestrado: a formação de professores.

No intento de compreender a atual política de formação de professores no Brasil, estabelecemos como principal objetivo de nossa dissertação: identificar os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que subsidiam a proposta pedagógica dos cursos de formação de pedagogos oferecidos pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Nossas conclusões remetem à constatação de que as Tecnologias da Informação e Comunicação são apropriadas pela classe hegemônica para a oferta de uma modalidade de ensino pragmática e imediatista, que não visa à socialização dos mais elaborados conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas, sim, o atendimento dos interesses do capital e da classe hegemônica, propiciando à classe trabalhadora uma formação pautada nos princípios neoliberais e pós-modernos presentes nas pedagogias do *aprender a aprender*. No âmbito dos cursos de pedagogia, temos como consequência propostas pedagógicas para formação docente que não forma professores aptos a exercerem a função precípua da categoria: ensinar!

Enfim, sofremos, buscamos, pesquisamos, estudamos e alfabetizamos a maioria dos alunos (infelizmente não foram todos) dessa turma e de mais uma entre os anos de 2011 e 2012.

A partir de 2013, lecionamos para turmas do 5º ano e ministramos aulas de reforço para crianças de todas os anos do ensino fundamental I e constatamos o número elevado de alunos com grande dificuldade para aprender a ler e a escrever e também vários alunos de 8 anos ou mais de idade que não sabiam sequer escrever o primeiro nome e dizer quantos anos tinham.

A partir de 2014, assumimos a coordenação das turmas de alfabetização (1º ano) de uma escola municipal de ensino fundamental I, e, apesar de alguns avanços no trabalho desenvolvido com as turmas de 1º ano, ao final do 5º ano, nem todos os alunos saíam dominando plenamente a língua escrita no nível esperado para esta etapa e outros ingressavam os anos finais do ensino fundamental sem estarem alfabetizados.

Ora, por que essas crianças, mesmo frequentando a escola, permanecem analfabetas ou se tornam analfabetas funcionais? Por que, com tantas teorias e métodos produzidos sobre alfabetização, a escola ainda não consegue desempenhar com completude a sua mais importante função: ensinar a ler e a escrever? A que se deve esta situação caótica na educação escolar brasileira? Sem a pretensão de esgotar todas as possíveis respostas a essas indagações, entendemos que algumas questões referentes ao processo de alfabetização merecem atenção e, dentre elas, destacamos as seguintes:

- a) A centralização dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita em aspectos cotidianos e imediatos da realidade do aluno auxilia a consolidação da leitura e da escrita?
- b) A memorização e os recursos mnemotécnicos no processo de alfabetização podem ser dispensáveis?
- c) O automatismo é condição de liberdade na apropriação da língua escrita?
- d) Em que consiste o processo de generalização e abstração na apropriação da língua escrita e como o professor pode potencializá-lo?
- e) Quais as especificidades do ensino da língua escrita no 1º ano? Enfim, como o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental pode ser organizado para que, de fato, os alunos se apropriem desta objetivação humana?

É tendo como base esses questionamentos e por acreditar que é inadmissível que uma criança (sem nenhum “problema” ou disfunção cognitiva), após tantos anos de escolarização, continue analfabeta ou se torne analfabeta funcional que escolhemos o ensino da língua escrita como tema de pesquisa para nossa tese de doutoramento. Por outro lado, ainda são escassas as produções teóricas e proposições para este campo do conhecimento que tenham como estofa teórico a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Enfim, obter respostas para tais questionamentos não é tarefa fácil, no entanto trata-se de uma necessidade da educação escolar brasileira, pois é direito subjetivo e inalienável de nossas crianças apropriarem-se das mais ricas objetivações humanas, neste caso, a língua escrita. No intento de trazer contribuições ao campo da alfabetização é que pesquisaremos esta área do conhecimento tomando como objeto de estudo o ensino da língua escrita no 1º ano do

ensino fundamental. Defenderemos a tese de que a organização lógica dos conteúdos da língua escrita é variável interveniente no processo de alfabetização, promovendo o desenvolvimento da capacidade de generalização e abstração necessária à aprendizagem da língua escrita e, a partir dela, a aprendizagem de conteúdos e conceitos de outras áreas do conhecimento.

Elegemos como objetivo geral para esta pesquisa:

- Formular orientações de encaminhamentos didáticos para o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

E elencamos, como objetivos específicos:

- Fundamentar, teoricamente, que a sequência, coerência e coesão entre conteúdo e forma no processo de alfabetização é variável interveniente no domínio da linguagem escrita;
- Demonstrar os fundamentos teóricos acerca da memória e da automatização da relação grafema-fonema na apropriação da língua escrita;
- Formular encaminhamentos didáticos para o desenvolvimento do ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Para atingir os objetivos traçados, fundamentamos esta pesquisa no método materialista histórico-dialético.

Marx (2011) argumenta que o método cientificamente adequado à análise de determinado fenômeno vai do concreto real (todo caótico) ao concreto pensado (síntese de múltiplas determinações). Ainda conforme Marx, ao analisar, por exemplo, do ponto de vista político-econômico é inadequado considerar apenas um elemento isoladamente.

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. (MARX, 2011, p. 54).

Consequentemente, analisar um fenômeno sem considerar seus determinantes históricos, políticos, econômicos e sociais culmina numa avaliação falsa ou superficial da coisa em si. No exemplo citado pelo autor, se começássemos a análise

[...] pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples (MARX, 2011, p. 54).

Entretanto, apenas esse movimento (de exame particular de cada elemento) na análise do fenômeno não é suficiente para compreendê-lo em sua totalidade, portanto segundo Marx (2011), é preciso examinar a relação recíproca entre cada elemento e “[...] dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas, desta vez, não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações” (Idem, p. 54).

Por conseguinte, o ponto de partida é também o ponto de chegada, pois no início a compreensão do objeto em análise é sincrética. O processo de avaliação, estudo, análise e pensamento sobre o fenômeno em suas múltiplas determinações permite que o concreto apareça “[...] no pensamento como processo de síntese” (Idem, p. 54).

Sendo assim, devemos procurar explicações para o fenômeno sob análise, em sua essência, concretude e totalidade. Contudo, a essência do fenômeno não se apresenta imediatamente ao pesquisador, determinando um enfoque analítico que supere a sua “pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976). Referindo-se a esse fato, o autor ressalta que os fenômenos penetram na vida humana de forma imediata e assumem um aspecto independente e natural, constituindo o mundo da pseudoconcreticidade. Para ele, ao mundo da pseudoconcreticidade, entre outros, pertence “[...] o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens” (KOSIK, 1976, p. 15). No mundo da pseudoconcreticidade, “[...] a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (Idem, p. 15). Dessa maneira, para compreendermos o fenômeno em sua totalidade, precisamos ir além das aparências superficiais e buscar a compreensão do fenômeno em suas múltiplas determinações.

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. [...] O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1976, p. 20, grifo do autor).

Para desvelar as mediações e as contradições internas do fenômeno em análise, adotamos, como perspectiva epistemológica e metodológica, o materialismo histórico-dialético. A partir do método adotado, esquematizamos quatro capítulos, como percurso de nossa pesquisa, pautados na lógica dialética, para que, ao final desta, possamos compreender o objeto em análise, não mais como um todo caótico, mas sim como concreto pensado enquanto “[...] síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (MARX, 2011, p. 54).

No primeiro capítulo, *Uma Visão Panorâmica do Objeto de Pesquisa*, apresentamos uma visão geral do objeto de pesquisa: a alfabetização. Expusemos dados estatísticos sobre a alfabetização no Brasil ao analisarmos os índices resultantes das pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), além dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Inferimos que os dados revelam que a aprendizagem da língua escrita não foi universalizada, ou seja, ainda há muitos analfabetos no Brasil e que os índices de analfabetismo funcional mostram a superficialidade da aprendizagem da língua escrita. Em seguida, elaboramos um mapa conceitual para sintetizar a história da alfabetização no Brasil, isto é, uma síntese dos métodos e teorias já produzidas para o ensino da língua escrita e suas relações com as principais teorias pedagógicas presentes na obra de Saviani (2011a).

No capítulo 2, intitulado *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: análise e síntese de uma construção coletiva*, nos debruçamos a pesquisar as produções acerca da alfabetização baseadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. Analisamos quatro teses, duas dissertações, dois livros, dois capítulos de livros e oito artigos científicos. A partir da análise e síntese dos dados coletados, indicamos os caminhos já percorridos, isto é, os temas já pesquisados, e os caminhos a percorrer, ou seja, as temáticas que ainda necessitam de maiores investigações.

Já no terceiro capítulo, *A alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: a organização lógica dos conteúdos de ensino como variável interveniente na aprendizagem*, focamos na transição da educação infantil ao ensino fundamental para caracterizar o desenvolvimento psíquico do aluno de 1º ano e defender que essa transição não deve ser marcada por uma ruptura (no sentido de descontinuidade do trabalho pedagógico). Diante disso, tecemos algumas considerações a respeito da organização do ensino no último ano da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental para que ocorra de fato uma transição, e não um rompimento, no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita. Em seguida, empreendemos uma síntese entre as capacidades necessárias à alfabetização e os níveis da consciência

fonológica e apresentamos possibilidades didáticas para o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental, focando na unidade dos aspectos fonéticos e semânticos da palavra a partir da adaptação, realizada por Solovieva & Rojas (2008a), do método de alfabetização de Daniil B. Elkonin e propomos uma sequência e organização dos conteúdos (correspondências grafofônicas) da língua escrita, cuja aprendizagem deve ser assegurada no 1º ano do ensino fundamental. Para finalizar, expusemos as etapas do pensamento e as operações do raciocínio para sinalizar os seus movimentos no psiquismo da criança em processo de alfabetização.

Enfim, no quarto capítulo, *A Avaliação, a Memorização e o Automatismo no Ato de Ler e Escrever*, tecemos considerações a respeito do processo de avaliação da escrita e da leitura no 1º ano destacando que ler e escrever são aspectos unidos dialeticamente no processo de ensino e aprendizagem, mas que precisam ser observados separadamente na avaliação. A partir deste pressuposto, apresentamos ressalvas acerca da avaliação na perspectiva da psicogênese da língua escrita; elaboramos sete critérios para avaliação da leitura e da escrita no 1º ano do ensino fundamental; propomos cinco estágios de verificação para o trato da leitura (leitura associativa, leitura externa, leitura analítica, leitura iminente, leitura fluente); e esclarecemos como o professor pode verificar a capacidade de análise e síntese, comparação, generalização e abstração da criança ao escrever e ler, a partir da avaliação. Por fim, defendemos que o automatismo das correspondências grafofônicas é condição de liberdade na apropriação da língua escrita e que a memorização é fundamental neste processo, além de indicar a relação figura-fundo entre os aspectos fonéticos e semânticos da palavra no processo de alfabetização.

CAPÍTULO 1

UMA VISÃO PANORÂMICA DO OBJETO DE PESQUISA

A crise da alfabetização no Brasil não é uma crise, é um projeto.

A escrita talvez seja uma das mais importantes objetivações culturais criadas pelo gênero humano. Ela modifica-se à medida que a humanidade se transforma e evolui. Portanto, não surgiu naturalmente e também não é uma dádiva dos deuses como acreditava povos da antiguidade e até alguns da sociedade contemporânea como determinados grupos nos Estados Unidos da América e nos países islâmicos (FISCHER, 2009).

A complexificação da sociedade demandou o surgimento da escrita, pois só a linguagem oral e a memória natural não eram mais suficientes para comunicar e registrar as relações entre os homens. Deste modo, foi preciso a criação de um método que registrasse os dados de forma confiável (WALKER, 1996). “[...] Algo radicalmente novo seria necessário [e] só a necessidade social poderia produzir uma ferramenta eminente e tão completa como a escrita” (FISCHER, 2009, p. 23). Em síntese, a origem da escrita encontra-se na necessidade de o gênero humano armazenar informações para comunicar-se consigo e com outros, em espaços e tempos diferentes (Idem, 2009).

A escrita pode ser definida como uma “[...] sequência de símbolos padronizados (caracteres, sinais ou componentes de sinais) destinados a reproduzir a fala, o pensamento humano e outras coisas em parte ou integralmente” (Idem, p. 14). O autor considera que a definição de escrita varia de acordo com o momento histórico e povos ou sociedades distintas. Diante disso, defende que, na contemporaneidade, a *escrita completa*, ou seja, sistemas de escrita mais desenvolvidos são aqueles que abarcam três características: ter como objetivo a comunicação; consistir em marcações gráficas artificiais feitas em superfícies duráveis ou eletrônicas; usar marcas para representar a fala ou uma programação eletrônica, de modo que a comunicação seja efetivada (FISCHER, 2009).

Atualmente, a maior parte dos indivíduos tem contato apenas com o sistema de escrita alfabética e, talvez, não tenha noção que o mundo da escrita representa muito mais do que combinação de consoantes e vogais que unidas formam palavras, que formam frases, que formam textos, que devem ser lidos da esquerda para direita em linhas horizontais de cima para baixo (FISCHER, 2009).

Sistemas de escritas foram elaborados, reelaborados e até mesmo extintos por diferentes povos e foram necessários mais de seis mil anos para que a escrita alcançasse o estágio no qual se encontra. Antes disso,

[...] a humanidade usou uma riqueza de símbolos gráficos e mnemônicos (ferramentas de memória) de vários tipos para acumular informações. A arte na pedra sempre possuiu um repertório de símbolos universais: antropomorfos (imagens humanizadas), flora, fauna, o sol, estrelas, cometas e muito mais, incluindo incontáveis desenhos geométricos. Na maior parte, eram reproduções gráficas de

fenômenos comuns do mundo físico. Ao mesmo tempo, elementos mnemônicos eram usados em contextos linguísticos também, como registros com nós, pictográficos, ossos ou paus entalhados, bastões ou tábuas com mensagens, jogos de cordas para cantos, seixos coloridos etc. ligando objetos físicos com a fala. Por milhares de anos, a arte gráfica e esses elementos mnemônicos se desenvolveram em certos contextos sociais (FISCHER, 2009, p. 15).

Inicialmente, o homem comunicou-se pelos gestos, depois por desenhos e outras marcas, e atualmente, pelas letras. De modo geral, a escrita desenvolveu-se da representação do significado à representação do som e pode ser classificada em quatro sistemas: o pictográfico, o ideográfico, o silábico e o fonográfico ou alfabético (HOOKER, 1996).

O sistema de escrita alfabético, atualmente, é o sistema de escrita mais desenvolvido, uma vez que, “[...] é estatisticamente mais eficiente para a maioria das línguas do que os hieróglifos egípcios, as sílabas cuneiformes mesopotâmicas ou os caracteres chineses” (FISCHER, 2009, p. 76). A escrita fonográfica revolucionou a escrita por ser flexível e ter quantidade reduzida de símbolos. Afinal, não é mais necessário aprender centenas de sinais para dominar a escrita de uma língua (FISCHER, 2009).

Na constituição da escrita alfabética, percebemos uma das premissas do pensamento marxista, a *superação por incorporação*, uma vez que, este sistema de escrita incorporou elementos de outros sistemas para complementar o seu, representar o pensamento humano com maior fidedignidade e comunicar com maior precisão. Desta forma, superou as demais formas de escrita. A escrita alfabética utiliza diversos “[...] ideogramas, logogramas e símbolos para complementar ou suplementar o componente fonético: numerais (1, 2, 3), símbolos matemáticos (+,=), pontuação (. , !?; para pausa, entonação, distinção de sentido) e outros importantes sinais como \$, £, †, %, & e @” (FISCHER, 2009, p. 76). Contudo, o que predomina é o componente fonético ou a representação dos sons da fala por sinais individuais. Enfim, “é raro um sistema de escrita ser uma logografia pura, um silabário puro ou um alfabeto puro” (TREIMAN & KESSLER, 2013, p. 142).

Conforme os sistemas de escritas foram evoluindo a quantidade de símbolos foi diminuindo, essa redução de “[...] símbolos tem vantagens para quem escreve. Menos símbolos geralmente são mais fáceis de aprender e lembrar” (TREIMAN & KESSLER, 2013, p. 141). No entanto, os sistemas de escritas tornaram-se cada vez mais abstratos exigindo maior capacidade de generalização do indivíduo para aprender a relacionar os símbolos e aplicar tal relação na escrita das palavras. Se, por um lado, a aprendizagem da língua escrita exige a capacidade de pensar, por outro, o pensamento também é desenvolvido e complexificado a partir da aprendizagem da língua escrita.

Conforme proposição luriana, os algoritmos (linguísticos, lógicos, numéricos), isto é, os signos culturais são utilizados como ferramentas pelos indivíduos em uma das etapas do pensamento. Nas palavras do autor:

A existência desses códigos internos bem assimilados, que formam a base operante do “ato mental”, forma também, assim, a base para a execução de operações intelectuais requeridas, e, no indivíduo adulto, que dominou o uso desses algoritmos, ela começa a fornecer um alicerce sólido para o estágio operante do pensamento (LURIA, 1981, p. 289 *apud* MARTINS, 2013, p. 195).

Deste modo, quanto mais amplo for o conhecimento do indivíduo sobre os signos culturais, mais ampla será sua capacidade de pensar, pois estará munido de mais ferramentas (signos culturais) para operar o ato mental. Destaca-se assim, “[...] a importância da apropriação dos signos culturais, fundamentais ao enriquecimento do ato mental e, da mesma forma, o quanto o empobrecimento de suas internalizações provoca o esvaziamento do que lhe é requerido para operar” (MARTINS, 2013, p. 195).

Diante disso, a língua escrita desponta como um signo cultural imprescindível à realização de operações intelectuais mais complexas que precisa ser, sistematicamente, ensinada, porque, a realidade educacional brasileira mostra-nos que a capacidade de ler e escrever não é inata e não se desenvolve espontaneamente, tendo em vista que, mesmo frequentando a escola, sobretudo a pública, muitas crianças não aprendem, de fato, a ler e a escrever e quando aprendem, raramente desenvolvem o hábito e o prazer pela leitura.

Em nossa análise, a classe dominante tem plena consciência da importância da alfabetização para o pensamento, para o conhecimento e para o poder político e, por saber, cria mecanismos, por meio do Estado, para oferecer cada vez mais uma educação pobre para o pobre. Tais mecanismos materializam-se na forma de políticas públicas, que, na aparência, são inovações no ensino da língua escrita, no entanto, na essência, trata-se de esvaziamento e empobrecimento do ensino ofertado às classes populares. Portanto, parafraseando Darcy Ribeiro, entendemos que “a crise da *alfabetização* no Brasil não é uma crise, é um projeto”.

Neste capítulo, elaboramos um panorama da alfabetização, no Brasil: primeiramente, analisamos os dados oficiais a respeito do analfabetismo e do analfabetismo funcional; posteriormente, sintetizamos num mapa conceitual os esforços intelectuais, isto é, os métodos e as teorias produzidos a fim de combater o fracasso na aprendizagem da língua escrita.

1.1 Dados da Alfabetização no Brasil

Em 1998, o Ministério da Educação implantou uma campanha em defesa da erradicação do analfabetismo no Brasil, que tinha como *jingle* os seguintes versos: “ABC, ABC / Toda criança tem que ler e escrever / ABC, ABC / Toda criança vai ler e escrever / O Brasil em ação / Aprendeu uma lição / Que criança sem escola / Não levanta uma nação / Que bom vai ser / O nosso Brasil / Quando todo mundo / Souber ler e escrever” (BRASIL, 1998, s.p.)¹.

No referido período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, havia sido recém-implantada e o clima de defesa da universalização da educação básica estava presente. Após mais de duas décadas da criação da LDBEN e da referida campanha, temos o seguinte panorama: o acesso à educação básica foi praticamente universalizado, porém as condições para permanência e ensino que garantam a apropriação das mais ricas objetivações científicas, artísticas e filosóficas não foram universalizadas; além do mais, a erradicação do analfabetismo não foi alcançada e presenciamos cada vez mais o aumento do número de analfabetos funcionais, ou seja, indivíduos que se apropriaram da língua escrita, porém de forma muito rudimentar e também existem aqueles, que mesmo frequentando a escola, não se alfabetizaram. Na essência, o analfabeto funcional recebe formação para apenas *funcionar* na sociedade e não transformá-la, isto é, é formado para se adaptar às exigências do sistema capitalista de produção e não ter pensamento crítico para almejar e lutar por mudanças sociais qualitativas na vida (material e imaterial) da classe trabalhadora.

A seguir, apresentaremos dados sobre a alfabetização no Brasil que revelam a não universalização dessa objetivação², ou seja, que ainda há muitos analfabetos em nosso país e também a superficialidade na aprendizagem da língua escrita materializada nos índices de analfabetismo funcional. Exporemos e analisaremos índices sobre a alfabetização no Brasil a partir de dados resultantes das pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), além dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

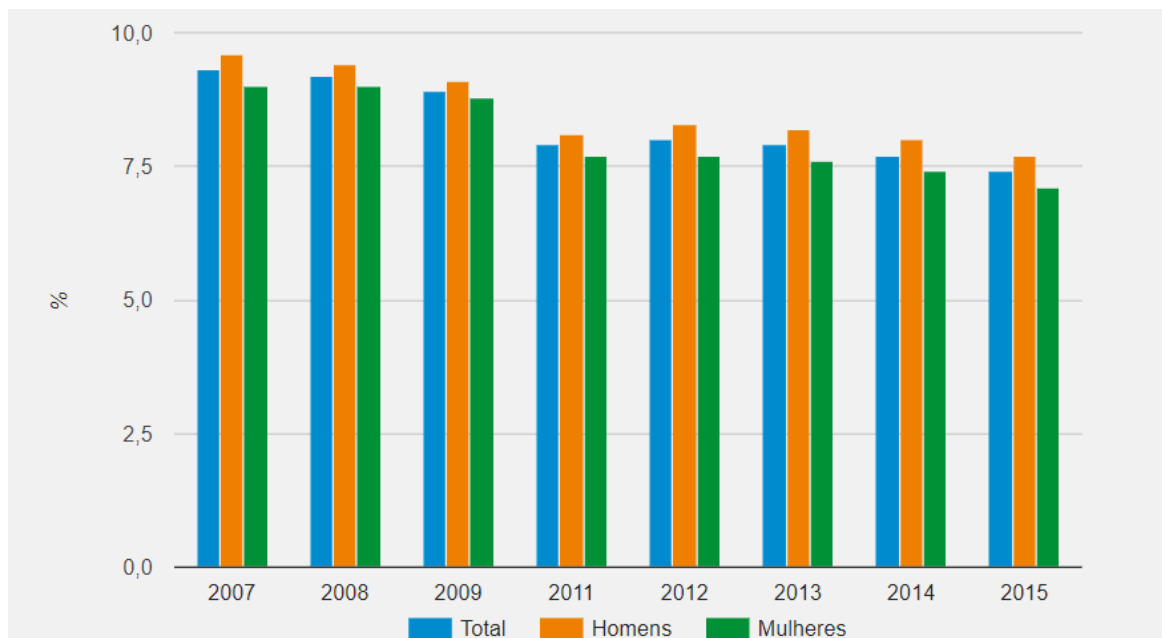
¹ O jingle é uma adaptação da música ABC do Bicho Papão, composta por Edson Arantes do Nascimento, vulgo Pelé, lançada no álbum Trem da Alegria, do Clube da Criança, em 1985. “ABC, ABC / Toda criança tem que ler e escrever / ABC, ABC / Bicho-papão vai gostar de você / Todo mundo é criança / Neste mundo de ilusão / Quem mandou esse recado / Foi o bicho-papão / Eu gosto tanto de criança / Que não faz mal criação / Que respeita os seus pais / E faz sua lição / Que bom vai ser / O nosso Brasil / Quando a maioria / Souber ler e escrever / Até parece conto de fada / Mas acredito em vocês / Nossa criançada” (NASCIMENTO, 1985, s.p.).

² Para aprofundamento dos termos objetivação, objetivação em-si e objetivação para-si consultar Duarte (2013).

1.2.1 Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam as taxas de analfabetos e de analfabetos funcionais em nosso país. O gráfico abaixo demonstra que, apesar da porcentagem de analfabetos estar diminuindo, ainda, aproximadamente 7,5% da população brasileira (acima de 10 anos) são analfabetas, sendo a maior parte composta pelo sexo masculino.

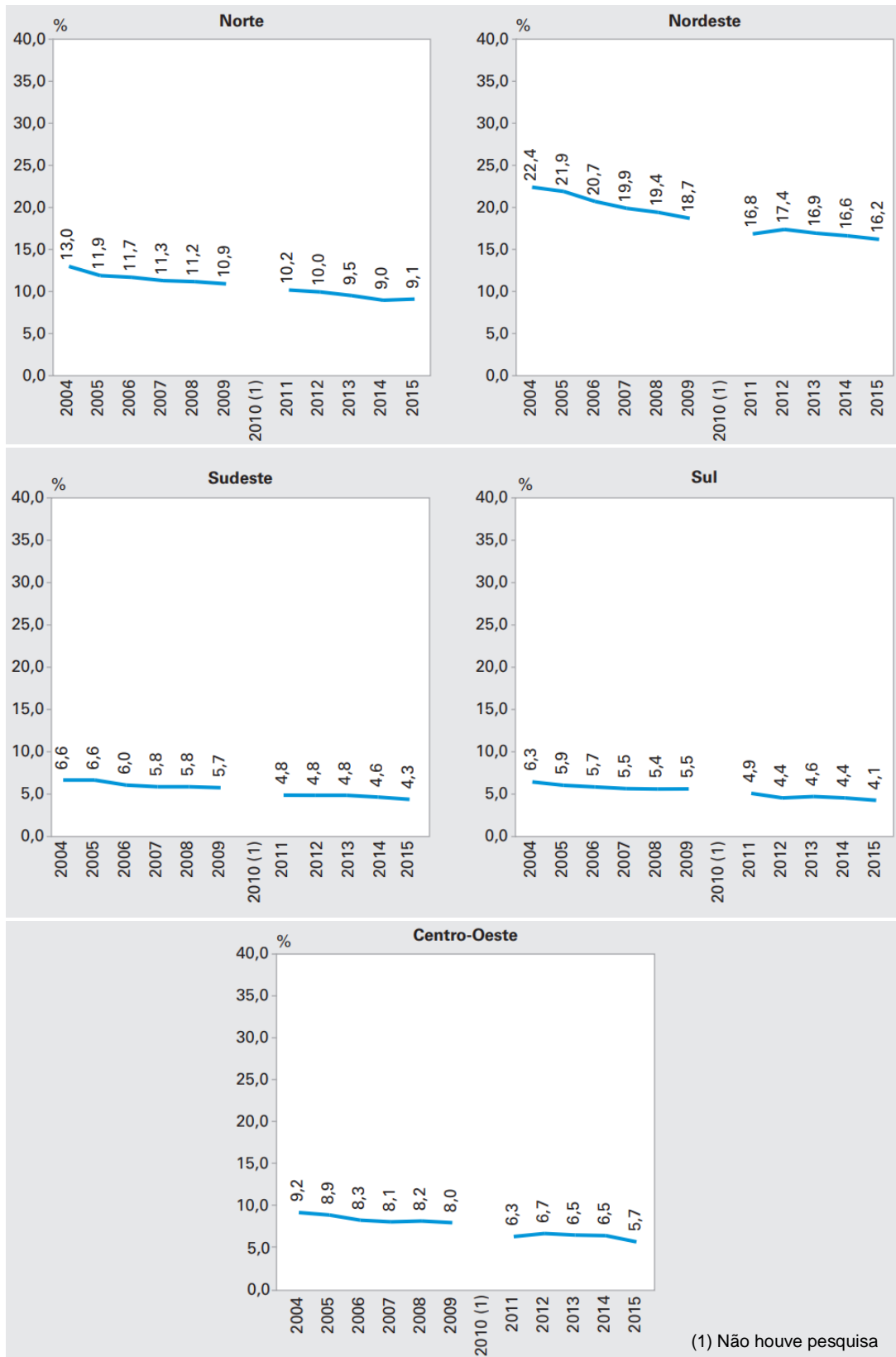
Gráfico 1: Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil – 2007/2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015. Disponível em: < <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-10-anos-ou-mais.html> > Acesso em: 27 out. de 2017.

Os dados por região demonstram que a Região Nordeste possui o maior número de analfabetos em comparação com as demais regiões. Porém, foi a que mostrou a maior redução, passando de 22,4%, em 2004, para 16,2%, em 2015. Na Região Sul, encontramos o menor índice de analfabetismo no Brasil.

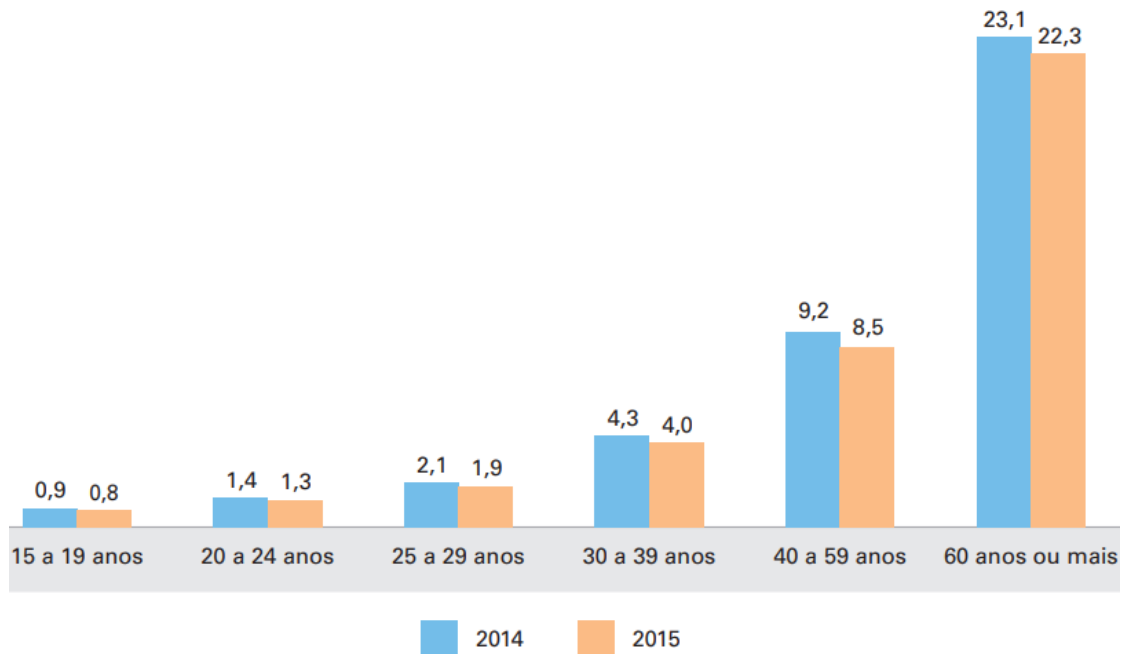
Gráfico 2: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões - 2004/2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2015. (BRASIL, 2016, p. 43).

A taxa de analfabetismo é maior no grupo das pessoas de 60 anos ou mais em 2015, com percentual de 22,3%. A taxa diminui progressivamente conforme a faixa etária também diminui. Entre os mais jovens, de 15 a 19 anos de idade, os dados do IBGE demonstram que a taxa de analfabetismo não alcança 1,0%. Talvez esse índice seja menor no grupo de jovens devido à obrigatoriedade da educação básica, na atual legislação educacional brasileira.

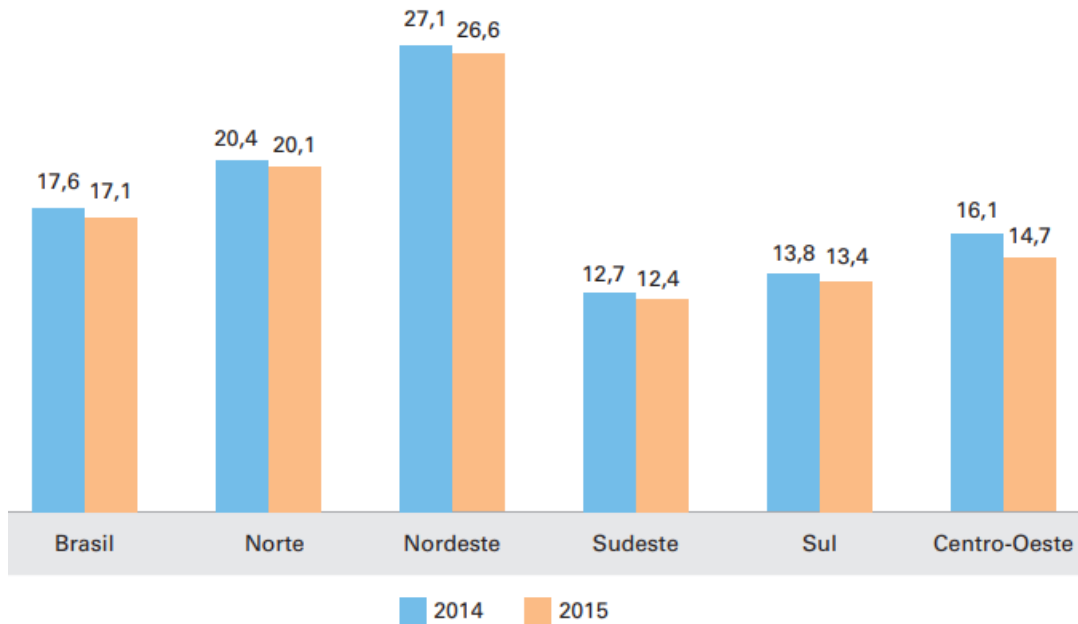
Gráfico 3: Taxa (%) de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade - Brasil - 2014-2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015. (BRASIL, 2016, p. 44).

Em relação ao analfabetismo funcional, os dados do IBGE demonstram que aproximadamente 18% dos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, possuem um domínio rudimentar da língua escrita. A Região Nordeste apresenta o maior percentual de analfabetos funcionais (26,6%), seguida pela Região Norte (20,1), no ano de 2015. O menor percentual encontra-se na Região Sudeste, com 12,4%.

Gráfico 4: Taxa (%) de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões - 2014-2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014/2015. (BRASIL, 2016, p. 45).

Em síntese, as pesquisas do IBGE demonstram que as taxas de analfabetismo e de analfabetismo funcional são maiores entre os indivíduos do sexo masculino, reflexo dos dados que comprovam que o número médio de anos de estudo das mulheres é maior em relação os homens, tanto no âmbito nacional, como regional (BRASIL, 2016). Além disso, as taxas de analfabetismo e de analfabetismo funcional são maiores nas regiões economicamente menos desenvolvidas do Brasil. A partir disto, inferimos que o subdesenvolvimento econômico dessas regiões não dificulta apenas o acesso aos aspectos materiais da vida de seus residentes, mas também impede o acesso e a apropriação de riquezas imateriais criadas pelo gênero humano, no caso, a língua escrita.

Além disso, é importante salientar que o critério utilizado pelo IBGE para classificar quem são os analfabetos funcionais de nosso país é baseado apenas em dados quantitativos, sendo assim, os indivíduos analfabetos funcionais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, são aqueles que possuem menos de 4 anos de estudo. Diante disso, questionamos a fidedignidade de tais dados para conhecermos quantitativamente os analfabetos funcionais do Brasil, já que, pessoas com mais de 4 anos de estudo e até mesmo as que concluíram o Ensino Médio, ou seja, com mais de 12 anos de estudo, não podem ser consideradas alfabetizadas posto não dominarem plenamente as habilidades de ler e escrever.

1.2.2 Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizada com o apoio do IBOPE Inteligência.

O público alvo da pesquisa é composto por brasileiros entre 15 e 64 anos de idade estudantes ou não, residentes de zonas urbanas e rurais em todas as regiões do Brasil. Os instrumentos de pesquisa são entrevistas domiciliares com aplicação de questionários e testes práticos (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017) compostos por 32 itens (testes cognitivos com questionários de contextualização sociodemográfica, econômica, cultural e educacional).

Na última pesquisa, realizada em 2015, 2002 pessoas foram entrevistadas. Nesta mesma pesquisa, O Inaf, que antes trabalhava com apenas dois níveis de alfabetismo (básico e pleno), determinou 5 níveis da escala de alfabetismo: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Sendo que os *analfabetos funcionais* são aqueles que estão nos níveis *analfabeto e rudimentar*. Já os que se encontram nos níveis *elementar, intermediário e proficiente* são considerados *alfabetizados funcionalmente* (INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL, 2016).

Quadro 1: Escala Especial Para Estudo Alfabetismo e Mundo do Trabalho

GRUPOS	ESCALA ESPECIAL PARA ESTUDO ALFABETISMO E MUNDO DO TRABALHO
Analfabeto	<ul style="list-style-type: none"> ● Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
Rudimentar	<ul style="list-style-type: none"> ● Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. ● Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. ● Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. ● Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função.
Elementar	<ul style="list-style-type: none"> ● Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. ● Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). ● Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. ● Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> ● Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. ● Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); ● Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. ● Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
Proficiente	<ul style="list-style-type: none"> ● Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. ● Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). ● Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Indicador de Alfabetismo Funcional (2016).

Os resultados obtidos na pesquisa realizada entre os anos de 2012 e 2015 podem ser observados nos quadros a seguir, que demonstram os resultados por: grupos de alfabetismo; grupos de nível de escolaridade e grupos de cor/raça.

Quadro 2: Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

GRUPOS		%
Analfabetos Funcionais 27%	Analfabeto	4%
	Rudimentar	23%
Alfabetizados Funcionalmente 73%	Elementar	42%
	Intermediário	23%
	Proficiente	8%

Fonte: Indicador de Alfabetismo Funcional (2016).

Observamos que 27% dos participantes da pesquisa foram classificados como analfabetos funcionais, sendo que 4% correspondem ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, pois não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases. No grupo rudimentar, estão os indivíduos que realizam tarefas de simples localização de informações explícitas, expressas de forma literal, ou seja, que estão claras no texto não demandando estabelecimento de relações, realização de inferências e sínteses.

Em suma, tal grupo dificilmente consegue localizar mais de uma informação em textos de extensão média. Somente 8% dos pesquisados demonstraram habilidades proficientes de alfabetismo, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em *situações usuais*.

O quadro a seguir revela o desempenho dos pesquisados conforme a escolaridade. Os dados mostram que apenas 9% dos indivíduos que possuem escolarização no Ensino Médio podem ser consideradas proficientes no uso da leitura e da escrita em situações cotidianas. No caso dos pesquisados com escolaridade no nível do Ensino Superior somente 22% apresentam as habilidades do nível proficiente. Além disso, 32% e 42% encontram-se nos níveis elementar e rudimentar, respectivamente.

Quadro 3: Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade

Escolaridade	Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
E.F. Anos I.	19%	49%	27%	4%	1%
E.F. Anos F.	2%	32%	53%	10%	3%
Ens. Médio	0%	11%	48%	31%	9%
Ens. Superior	0%	4%	32%	42%	22%

Fonte: Indicador de Alfabetismo Funcional (2016).

A população negra e parda representa 77% dos indivíduos no nível analfabeto, enquanto a população branca totaliza quase metade da população que possui nível proficiente de alfabetização.

Entendemos que as diferenças entre os níveis de alfabetismo (conforme etnia dos indivíduos) estão fortemente relacionadas com o perfil de escolaridade de cada um dos grupos populacionais e, também, com o acesso diferenciado e desigual de cada um deles à educação de qualidade: mais baixa na população negra, seguida pela parda e sucessivamente pela branca.

Quadro 4: Distribuição da população pesquisa por grupos de cor/raça

Cor/Raça	Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
Branca	19%	34%	38%	43%	48%
Preta/Negra	19%	16%	13%	10%	9%
Parda	58%	48%	45%	45%	39%
Am./Indígena	3%	1%	3%	2%	4%

Fonte: Indicador de Alfabetismo Funcional (2016).

Em síntese, analisamos que os dados apresentados pelo Inaf são alarmantes e demonstram a fragilidade do sistema educacional brasileiro em garantir processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. Frisamos que o Inaf tem como objetivo mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática *aplicadas ao cotidiano*, ou seja, o Inaf não avalia conhecimentos mais elaborados, desenvolvidos e complexos sobre a língua escrita e a

matemática, deste modo, os conhecimentos avaliados não ultrapassam a esfera de ações imediatas e pragmáticas da vida dos indivíduos.

1.2.3 Dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Atualmente, o Saeb é composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc / Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2017a).

A ANA é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Tem como objetivos proclamados: 1. Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; 2. Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; 3. Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2017b).

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática são compostos por questões. Em Língua Portuguesa, o teste é composto de dezessete questões objetivas de múltipla escolha e três questões de produção escrita. No caso de Matemática, são aplicadas aos estudantes vinte questões objetivas de múltipla escolha (BRASIL, 2017b).

As capacidades avaliadas no âmbito da leitura, na edição aplicada em 2014, estão descritas no quadro seguinte e foram agrupadas em quatro níveis:

Quadro 5: Capacidades de Leitura – edição da ANA de 2014

<p>Nível 1 até 425 pontos</p>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e, ainda, que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
<p>Nível 2 425 a 525 pontos</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; • Reconhecer a finalidade do texto, como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; • Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha; • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
<p>Nível 3 525 a 625 pontos</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localize informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulem a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; significado de expressão de linguagem figurada em textos, como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
<p>Nível 4 625 ou mais pontos</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer relação de tempo em texto verbal e participantes de um diálogo em entrevista ficcional; • Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para público infantil; • Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015, p. 40).

A seguir, expomos as capacidades avaliadas no âmbito da escrita na edição da ANA aplicada em 2014. Foram selecionados cinco níveis que seguem caracterizados abaixo:

Quadro 6: Capacidades de Escrita – edição da ANA de 2014

<p>Nível 1 até 350 pontos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não as escrevem ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafas e pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. • Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
<p>Nível 2 350 a 450 pontos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem alfabeticamente com trocas e omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. • Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem texto ou produzem textos ilegíveis.
<p>Nível 3 450 a 500 pontos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. • Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
<p>Nível 4 500 a 600 pontos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente com diferentes estruturas silábicas. • Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
<p>Nível 5 600 ou mais pontos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente com diferentes estruturas silábicas. • Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015, p. 66).

Na edição de 2014, 2.511.132 alunos participaram da ANA, sendo que 81,7% eram alunos das redes municipais de ensino; 18,3% das redes estaduais e apenas 0,1% da rede federal. Os resultados demonstraram que os alunos da rede federal obtiveram média superior aos de outras categorias administrativas, na leitura e na escrita.

Os alunos das redes municipais de ensino alcançaram a pior média se comparada à média nacional e de outras categorias administrativas, tanto na leitura quanto na escrita. Conforme dados dos quadros 7 e 8.

O mau desempenho dos alunos das escolas municipais pode ser considerado um sinal de que a municipalização do ensino, implantada sob a justificativa de melhoria da qualidade da educação, não alcançou seus objetivos, tendo em vista que os alunos das redes estaduais e federais obtiveram média superior em relação às redes municipais no nível de proficiência em leitura.

Quadro 7: Desempenho médio em leitura, em escrita e distribuição dos estudantes, segundo a categoria administrativa da de suas escolas – ANA 2014

Categoria Administrativa	Média		Nível de Proficiência		Estudantes	
	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Quantidade	Porcentagem
Federal	603,36	582,44	3	4	1.506	0,1%
Estadual	526,39	522,10	3	4	458.963	18,3%
Municipal	497,26	494,00	2	3	2.050.663	81,7%

Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

O relatório dos resultados da edição de 2014 da ANA também apresenta dados do desempenho dos alunos por área de localização (urbana ou rural) de suas escolas. A zona rural contabilizou 13,6% dos alunos, enquanto a área urbana concentrou 86,4% dos estudantes. Apesar da média dos estudantes da zona urbana ser superior aos da zona rural, o nível de proficiência alcançado em leitura foi igual para ambas as localizações, porém, o nível de proficiência em escrita foi maior para os alunos de escolas urbanas, conforme pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 8: Desempenho médio em leitura, em escrita e distribuição dos estudantes, segundo a área de suas escolas – ANA 2014

Área da escola	Média		Nível de Proficiência		Estudantes	
	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Quantidade	Porcentagem
Rural	461,4	460,32	2	3	341.461	13,6%
Urbana	509,10	506,24	2	4	2.169.671	86,4%

Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

No quadro abaixo, consta o desempenho médio dos estudantes (média por região e média nacional). Observamos que a média nacional não ultrapassou o nível 2 de proficiência em leitura, com 502,65 pontos, assim como as regiões Centro-Oeste (514,17 pontos), Norte (462,55 pontos) e Nordeste (462,42 pontos). As regiões Sul e Sudeste alcançaram médias um pouco acima dos pontos mínimos (525 pontos) para se alcançar o nível 3.

Em relação à média e aos níveis de proficiência em escrita Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam maiores médias e, conseqüentemente, maior nível de proficiência em escrita igualando o nível nacional que foi 4, enquanto Norte e Nordeste alcançaram nível 3.

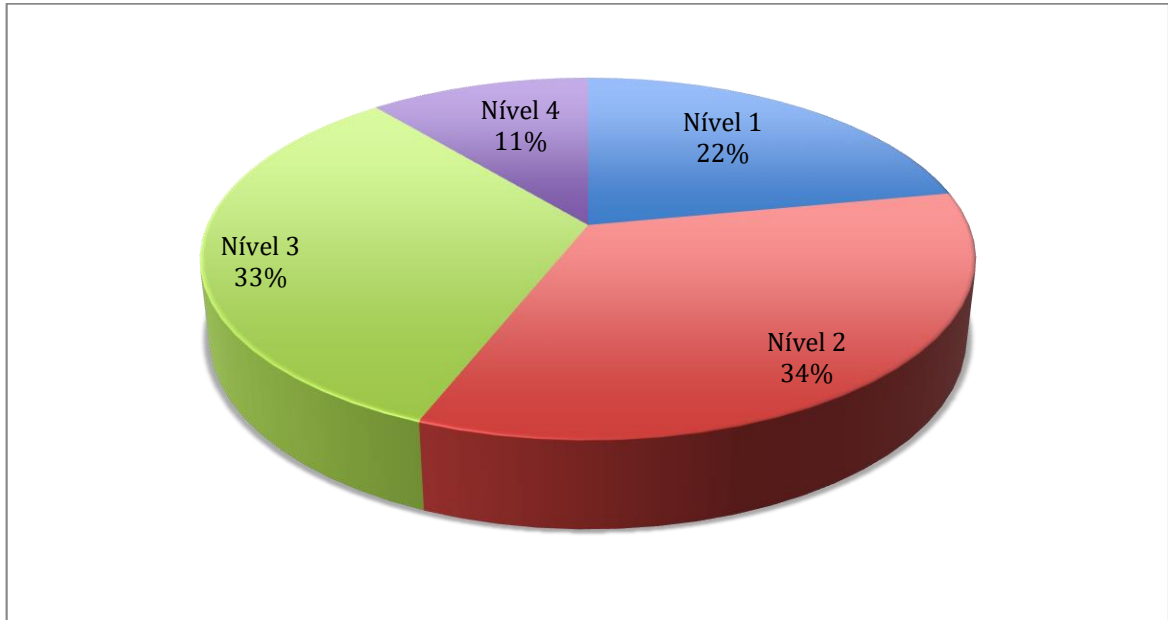
Quadro 9: Desempenho médio dos estudantes de proficiência em leitura e escrita, por regiões – ANA 2014

Região / Brasil	Média		Nível de Proficiência	
	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita
Sul	529,83	535,14	3	4
Sudeste	533,64	533,98	3	4
Centro-Oeste	514,17	512,05	2	4
Norte	462,55	451,52	2	3
Nordeste	462,42	456,61	2	3
Brasil	502,65	500,0	2	4

Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

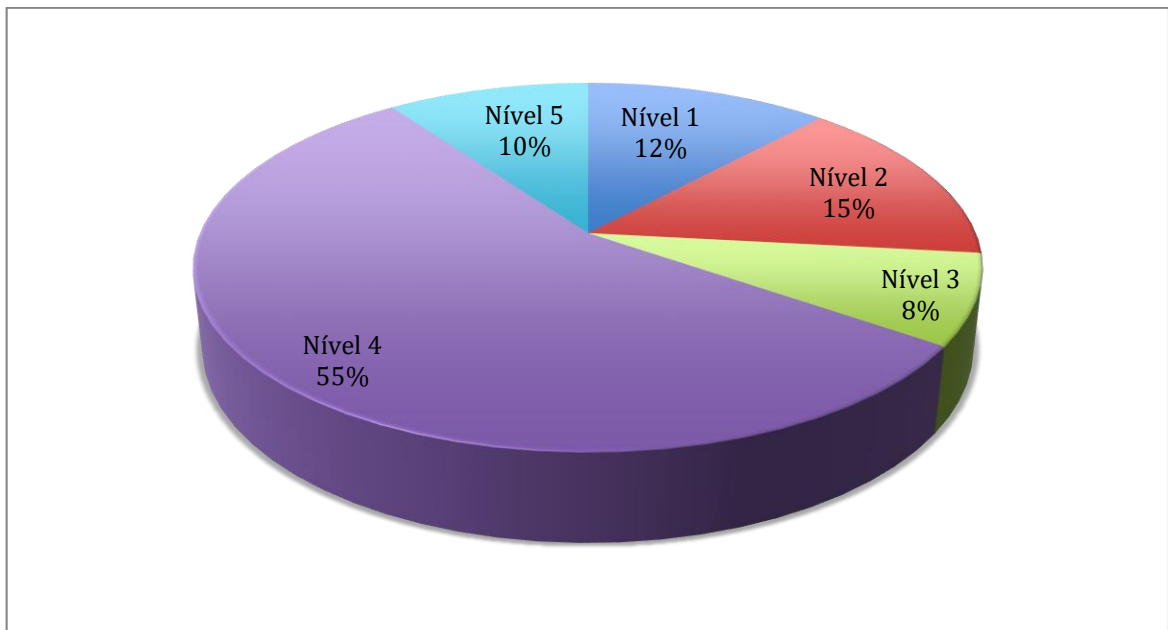
Nos resultados por níveis de proficiência, observa-se que apenas 11% dos alunos apresentaram desempenho plenamente satisfatório em leitura, ou seja, atingiram o nível 4. A maior parte, 77%, concentrou-se nos níveis 2 e 3. Pouco mais de ¼ (um quarto) dos estudantes são capazes apenas de ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e com alternância entre sílabas canônicas e não canônicas.

Gráfico 5: Níveis de Proficiência em Leitura – ANA 2014



Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

Gráfico 6: Níveis de Proficiência em Escrita – ANA 2014

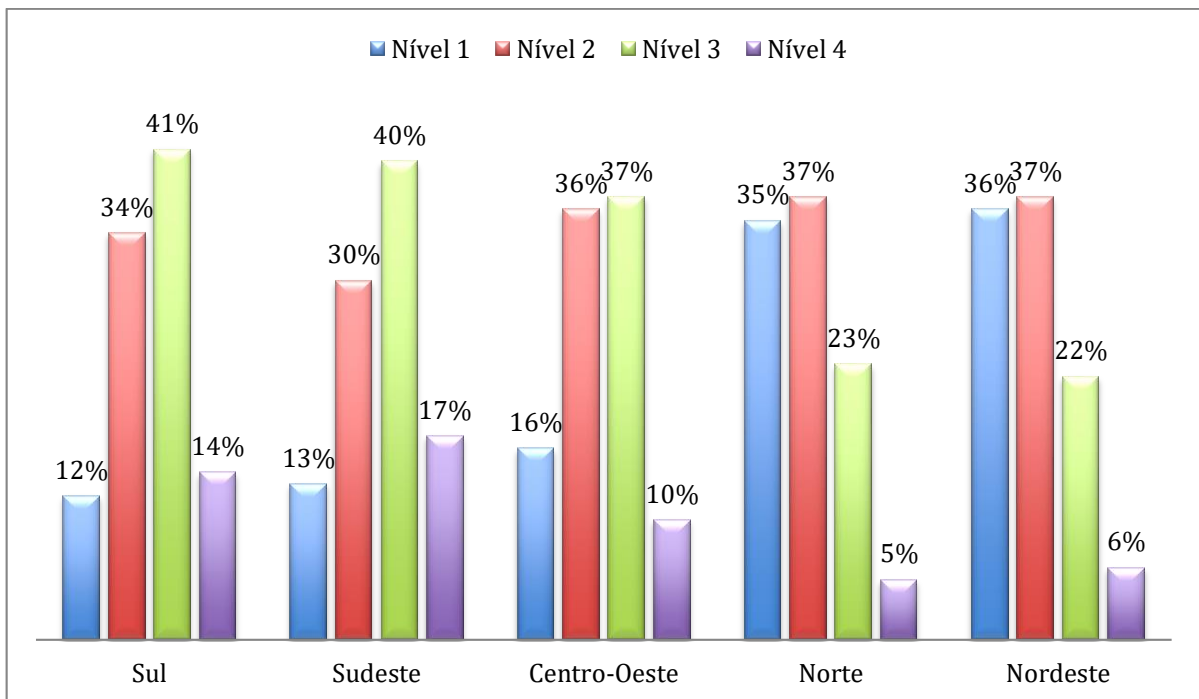


Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

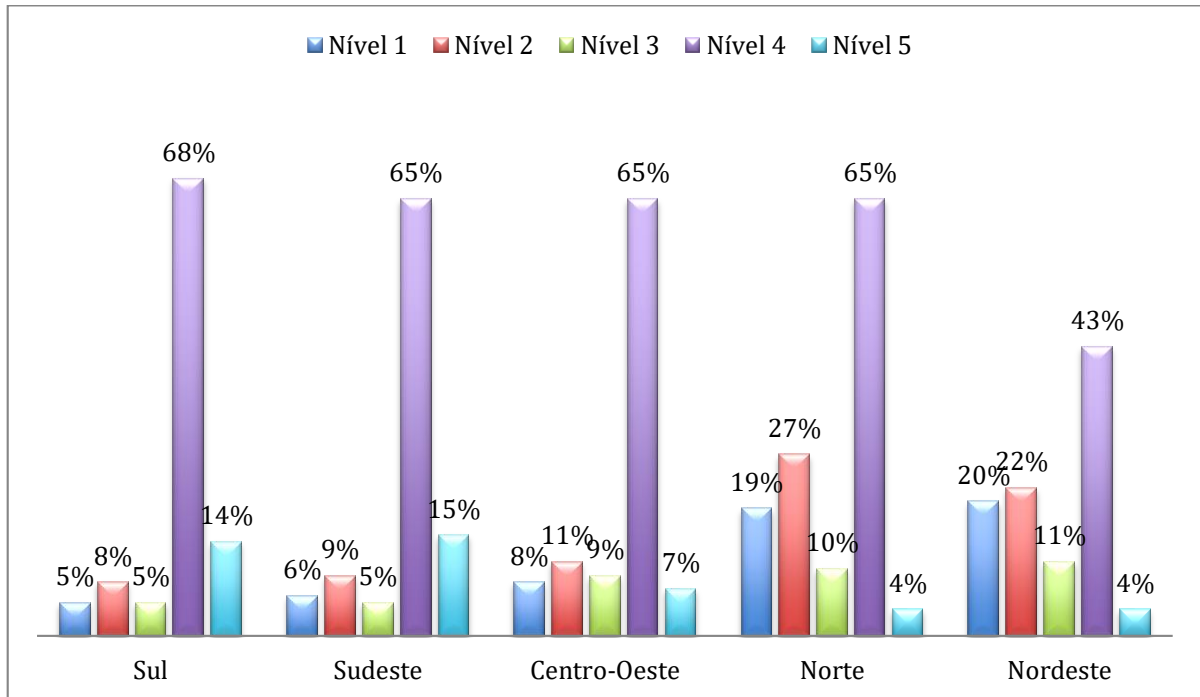
Os dados sobre os níveis de proficiência em escrita mostram que 12% dos alunos encontram-se no nível 1, ou seja, provavelmente são analfabetos ou escrevem com dificuldades fazendo apenas algumas relações entre grafemas e fonemas, conseqüentemente, não produzem textos. Apenas 10% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental apresentam o domínio esperado para o ano. Mais da metade dos alunos atingiram o nível 4, ou seja, escrevem palavras com diferentes estruturas silábicas, porém com erros ortográficos, e produzem textos com dificuldades.

O gráfico 7 apresenta os níveis de proficiência em leitura de cada região do Brasil. Nele podemos perceber que, no Norte e Nordeste, apenas 5% e 6%, respectivamente, atingiram o nível mais alto das capacidades de leitura. No caso das regiões Sul (14%), Sudeste (17%) e Centro-Oeste (10%), os resultados, apesar de serem maiores, não representam altos índices no nível 4.

Gráfico 7: Níveis de Proficiência em Leitura por Região – ANA 2014



Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

Gráfico 8: Níveis de Proficiência em Escrita, por Região – ANA 2014

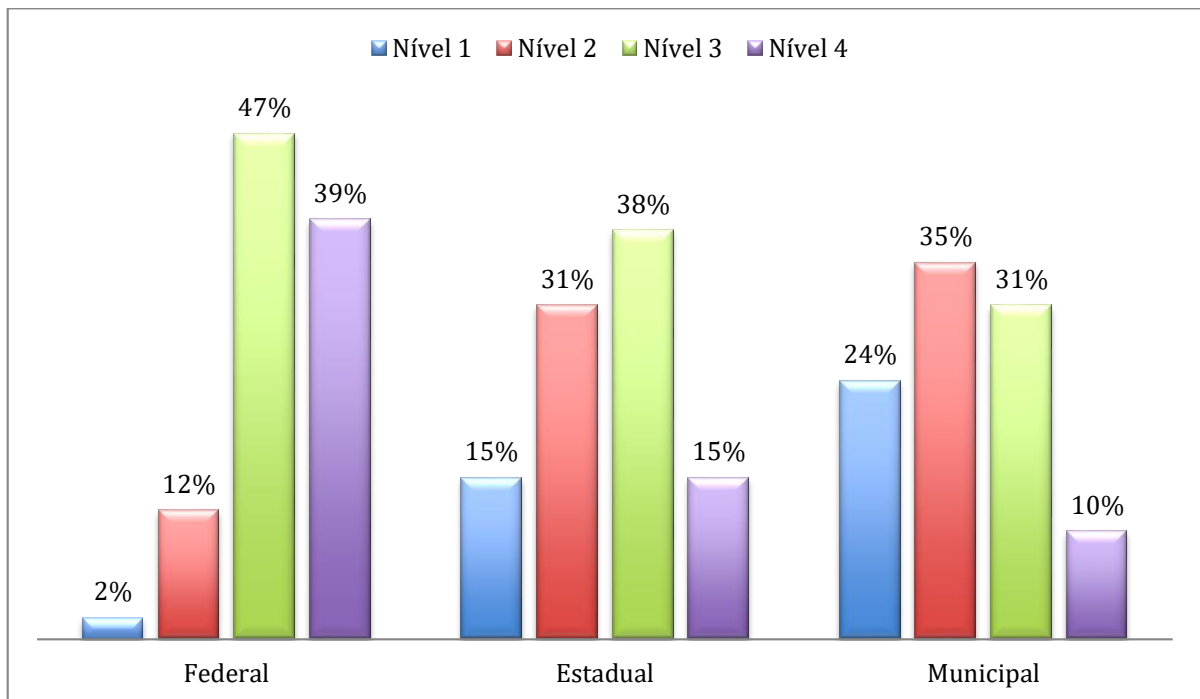
Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

O gráfico 8 traz os dados sobre os níveis de proficiência em escrita. As regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Norte apresentaram mais de 60% de alunos no nível 4. Em relação ao nível 1, que representa domínio mais elementar de escrita, as regiões Norte e Nordeste apresentam o maior percentual.

Diante disso, verificamos que, na ANA, assim como nas pesquisas do IBGE e do Inaf, as regiões menos desenvolvidas economicamente do país também apresentam desenvolvimento inferior nos níveis de leitura e escrita estabelecidos na avaliação em análise.

Os resultados por níveis de proficiência, segundo as categorias administrativas, também revelam inferior desempenho dos alunos das redes municipais de ensino:

Gráfico 9: Níveis de Proficiência em Leitura, segundo Categoria Administrativa – ANA 2014

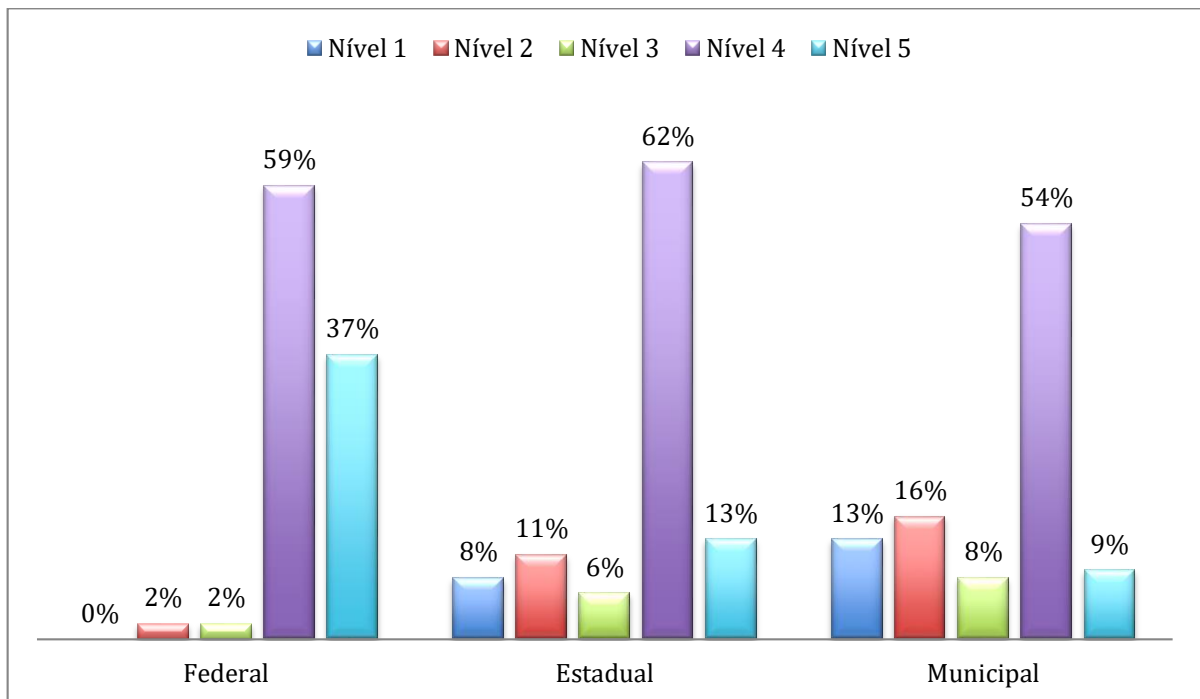


Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

No nível 1, ou seja, alunos com capacidades mais elementares de leitura, temos 24% dos alunos da rede municipal; em âmbito estadual a porcentagem é um pouco menor, 15%. Na esfera federal, a porcentagem é de apenas 2%. No nível 4, ou seja, alunos com capacidades mais desenvolvidas de leitura, no âmbito federal, têm o percentual de 39%, enquanto que, na rede federal e municipal, os índices chegam a apenas 15% e 10%, respectivamente.

Em relação aos níveis de proficiência em escrita, os municípios também apresentam piores resultados. Enquanto escolas federais e estaduais apresentaram 4% e 19%, respectivamente, nos níveis 1 e 2 de escrita, as escolas municipais atingiram o percentual de 29%. No nível 4, as escolas federais apresentam desempenho, quase, 3 vezes maior que as da rede estadual e quatro vezes maior se comparado com as da rede municipal.

Gráfico 10: Níveis de Proficiência em Escrita, segundo Categoria Administrativa – ANA 2014

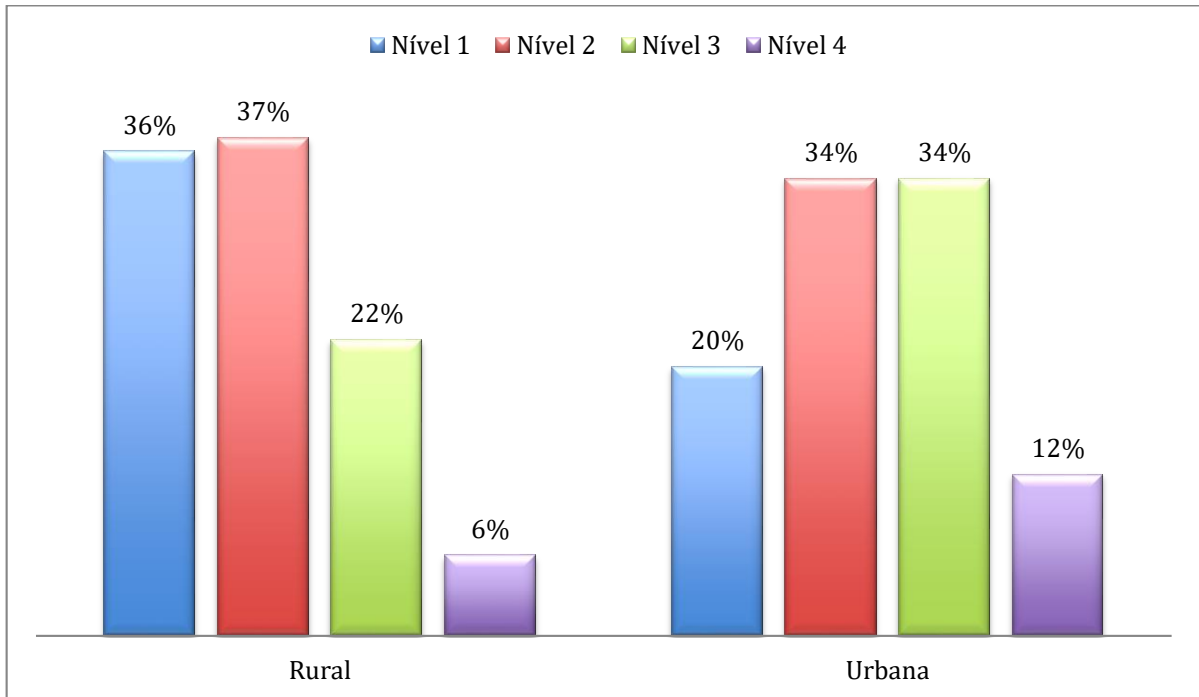


Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

Embora o nível alcançado pela média de proficiência em leitura, por área das escolas, tenha sido o mesmo para zona rural e urbana, ao avaliar os índices pelo percentual por níveis de proficiência em leitura, observamos que os alunos da área urbana tiveram desempenho melhor em detrimento aos alunos da área rural. No nível 1, há 36% dos alunos de áreas rurais, enquanto de áreas urbanas há 20%. No nível 4, o percentual de alunos de zonas urbanas é o dobro em relação aos alunos de zonas rurais.

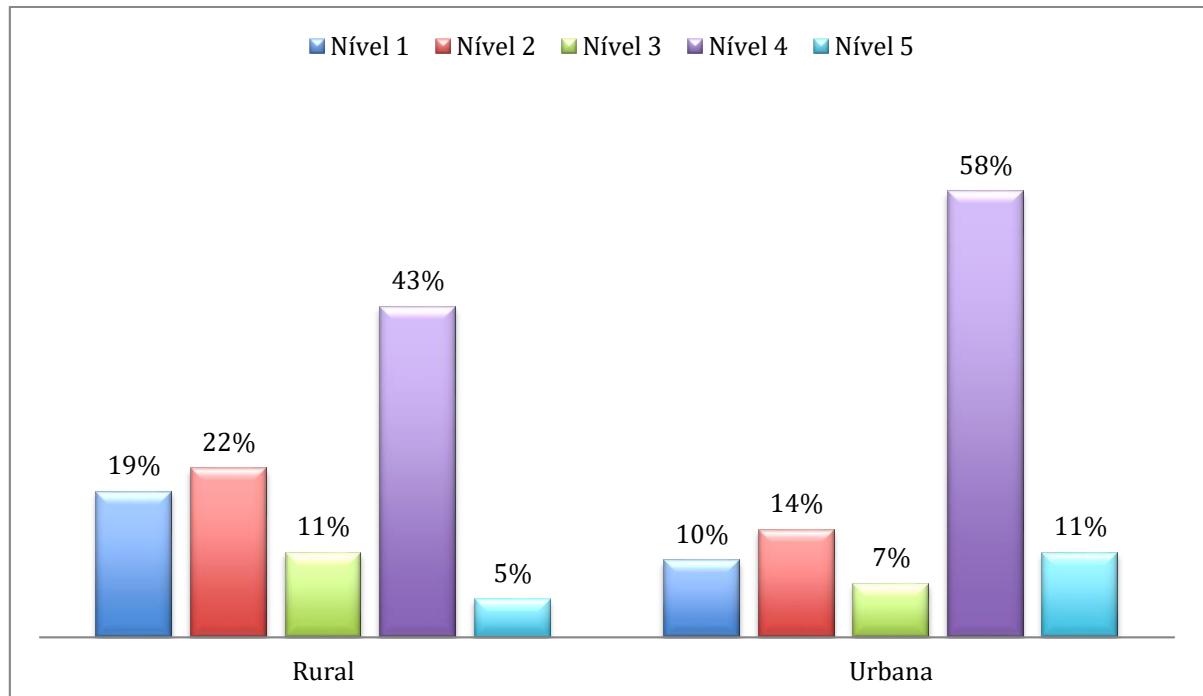
No gráfico 12, podemos observar que também na escrita o desempenho dos alunos (no nível 4) da área urbana é maior que o dobro em relação ao desempenho dos alunos da área rural. Quando comparamos o percentual do nível 1, o percentual da zona urbana é praticamente a metade do percentual da zona rural. Essa diferença pode ser explicada pelas condições facilitadas de acesso a bens materiais e imateriais proporcionadas pela área urbana, fator que influencia no desenvolvimento dos indivíduos e, por conseguinte, no seu processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 11: Níveis de Proficiência em Leitura, segundo Área das Escolas – ANA 2014



Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

Gráfico 12: Níveis de Proficiência em Escrita, segundo Área das Escolas – ANA 2014



Fonte: Inep. Daeb. (BRASIL, 2015).

Em síntese, os resultados da ANA, assim como os dados do IBGE e Inaf, apenas confirmam os inúmeros problemas da educação escolar brasileira (da educação infantil ao

ensino superior), especialmente, no processo de alfabetização dos indivíduos. Enfim, a situação é caótica, reconhecemos os esforços para solucioná-la e sabemos que

a discussão sobre a incapacidade da escola em dar conta de sua tarefa histórica fundamental e, portanto, de responder às urgências sociais e políticas que lhe dão sustentação, não é, no entanto, exclusiva de nossa época. Ainda que de outros pontos de vista e por outras formulações, o que hoje denominamos “fracasso escolar” vem-se apresentando como problema estratégico a demandar soluções urgentes e mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores, desde, pelo menos, o final do século XIX brasileiro (MORTATTI, 2000, p. 298).

No item seguinte, apresentaremos um mapa conceitual que sintetiza as produções intelectuais de diferentes perspectivas acerca do processo de alfabetização.

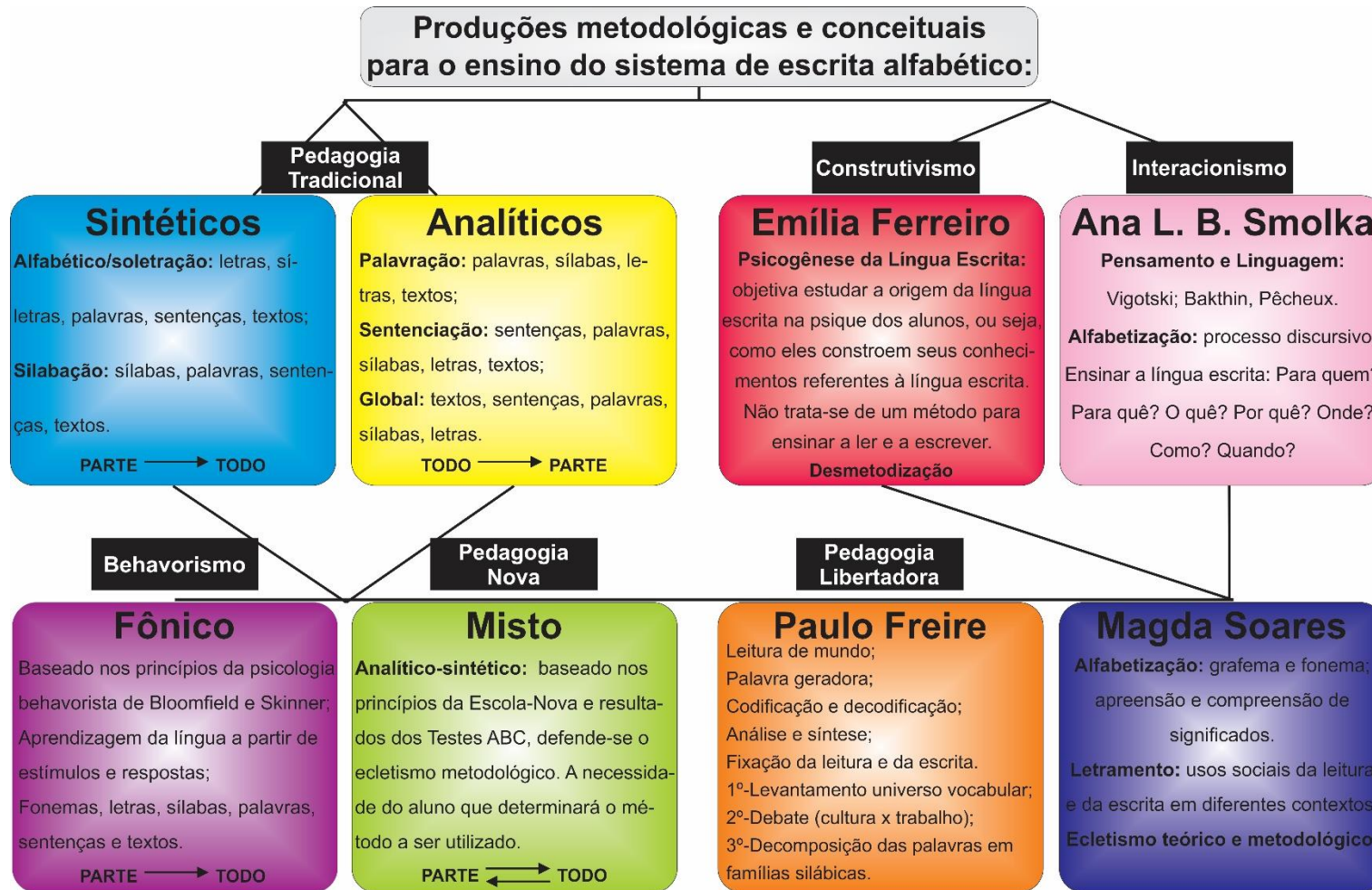
2.2 Mapa Conceitual: métodos e teorias de alfabetização do Brasil

O contexto político, histórico, social e econômico influencia todos os âmbitos da sociedade, desta forma, a constituição e o desenvolvimento da educação escolar se modificam de acordo com tais contextos. Deste modo, métodos, teorias, material didático, concepção pedagógica, entre outros, são adotados devido a tal influência.

A história da alfabetização no Brasil também possui influência e uma contextualização política, histórica, social e econômica bem delineada por Mortatti (2000; 2012) e Mortatti & Frade (2014a; 2014b). Além do mais, ela também foi influenciada pelas ideias pedagógicas hegemônicas em cada período, conforme estudos de Francioli (2012) e Dangió & Martins (2018).

Após o estudo das obras citadas anteriormente, elaboramos uma síntese dos métodos e teorias acerca da alfabetização a partir de um mapa conceitual. Nele, compilamos os princípios de cada método e teoria sobre o processo de alfabetização relacionando-os com o núcleo das ideias pedagógicas, ou seja, com as diferentes concepções pedagógicas adotadas no decorrer da história da educação no Brasil (SAVIANI, 2011a; 2012b).

Figura 1: Métodos e teorias acerca da alfabetização³



Fonte: Elaboração da autora.

³ Salientamos que a separação das produções metodológicas e conceituais para o ensino da língua escrita, sintetizada neste mapa, é apenas para fins didáticos, visto que tais produções devem ser vistas como um todo cujas partes relacionam-se dialeticamente.

Os métodos sintéticos estiveram presentes, hegemonicamente, na educação escolar brasileira até as décadas finais do século XIX (fim do período imperial) e ainda influenciam a prática pedagógica de alguns professores, porém não de forma hegemônica (MORTATTI, 2000). O grupo dos métodos sintéticos é composto pelo: alfabético, silábico e fônico.

O método alfabético, utilizado desde a antiguidade, segue a sistemática: letra, sílaba, palavra e texto. Nesta perspectiva, os alunos devem primeiramente memorizar o nome de todas as letras, posteriormente sua forma gráfica e depois as combinações silábicas. A partir disso, eles perceberiam, que juntas, as sílabas formam palavras, após isso conseguiriam ler palavras e textos (FRADE, 2007; MORAIS, 2012).

Já o método silábico tem como ponto de partida as sílabas. Assim, parte-se do ensino das famílias silábicas mais simples para a mais complexas.

Em várias cartilhas dos métodos silábicos geralmente são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas (FRADE, 2007, p. 24).

Para o método fônico, a unidade mínima de análise são os fonemas. Frade (2007, p. 23) explica que

no método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma seqüência (*sic!*) que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo.

Os métodos explicitados anteriormente (soletração/alfabético, silábico e fônico) compõem o grupo dos métodos sintéticos, também conhecidos como métodos de marcha sintética. Nesta perspectiva, para alfabetizar, o professor deve partir “[...] do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto” (CAGLIARI, 2009, p. 27). Todos esses métodos partem do pressuposto de que “[...] o aprendiz deve partir das unidades menores (letras, sílabas ou fonemas) e, na ótica da aprendizagem acumulativa, ir fazendo sínteses ou “somando os pedaços”, para poder chegar a “codificar” e “decodificar” unidades menores que as primeiras que aprendeu” (Idem, p. 28).

Em síntese, os métodos sintéticos partem das partes (letras, sílabas, fonemas) para o todo (palavras, frases, texto) e [...] “parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas estas

atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos” (FRADE, 2007, p. 25).

Diante das características de tais métodos, ponderamos que a concepção pedagógica que baseia os mesmos é a pedagogia tradicional devido as seguintes características: no método alfabético, textos religiosos eram utilizados quando não existiam livros específicos para o ensino da língua escrita, além do latim ser a língua oficial do ensino na época e da utilização da palmatória quando o *método falhava*, ou seja, quando o aluno não aprendia. Tais fatos comprovam a influência da pedagogia tradicional em sua vertente religiosa; nos métodos silábicos e fônicos, assim como no alfabético, o aluno não aparece como um ser ativo que constrói seus conhecimentos conforme proposto pela pedagogia nova e mais recentemente, pelo construtivismo, mas sim como um indivíduo que deve aprender um determinado conhecimento a partir dos ensinamentos do professor que se utiliza de métodos e recursos didáticos para tal.

A partir de 1880, surge um movimento de crítica ao *tradicional* e *antigo*, características do ensino no Império, e sob a influência de ideais republicanos e positivistas assume-se um caráter renovador na busca intensa pelo *novo* e *moderno*. O momento antecede a Proclamação da República ocorrida em 1889 e entendia-se que o ensino da leitura era uma questão de método e de progresso social, ou seja, acreditava-se que, para ensinar a ler bastava, o emprego de metodologias, procedimentos e que a formação do povo acarretaria no progresso da nação. Assim, a educação era embutida de uma missão civilizadora e deveria ser útil, prática e racional (MORTATTI, 2000). Em síntese, o objetivo era “[...] reverter o ‘atraso horroroso’ e o ‘sofisma do império’ e baseando-se em um projeto de fundação de uma civilização nos trópicos” (MORTATTI, 2000, p. 45).

O positivista Antônio da Silva Jardim empreende crítica aos métodos sintéticos, especialmente o alfabético e silábico, adjetivando-os de tradicionais e passa a defender o uso da cartilha portuguesa do Método João de Deus⁴, baseada no método da palavração (grupo analítico), no Brasil (Idem, 2000) e justifica tal defesa questionando: “Como aprendemos a falar? falando palavras; como aprendemos a lêr (*sic!*)? é claro que lendo essas mesmas palavras. A *palavração*, pois, é o unico processo racional [...]” (SILVA JARDIM, 1884, p. 12 *apud* MORTATTI, 2000, p. 49, grifos da autora). Do ponto de vista vigotskiano tem lógica eleger a palavra como unidade mínima de análise para o processo de alfabetização, no entanto, as

⁴ A Cartilha Maternal ou Arte da Leitura de João de Deus pode ser acessada no site da Biblioteca Nacional de Portugal no endereço: <<http://purl.pt/index/geral/PT/index.html>> Acesso em: 22 ago. 2017.

cartilhas com o método da palavração, por desvincular palavra e pensamento, esvaziaram de significado a aprendizagem da língua escrita e não superaram os métodos que tanto criticaram.

Na primeira década do século XX, o método analítico⁵ foi oficializado e passou a ser adotado em grupos escolares de São Paulo (capital e interior). Tal oficialização acarretou na uniformização do ensino (adoção do mesmo material para toda a rede) e consolidação do método que era considerado *verdadeiramente científico*. Apesar da oficialização e adoção do método analítico, muitos professores alfabetizavam, e ainda alfabetizam, como já afirmamos, utilizando os métodos sintéticos (MORTATTI, 2000).

No início, a disputa era entre os defensores dos métodos sintéticos versus analíticos. Com a hegemonia dos métodos analíticos, autodenominados de modernos, passou a disputa dos modernos contra os mais modernos ou moderníssimos, explica Mortatti (2000). Os próprios defensores do método analítico passaram a disputar entre si, brigando para decidir qual era o melhor modo de processar o método analítico: pelas palavras, frases ou textos. Nesse ponto, chegamos aos métodos que compõem os métodos de marcha analítica ou globais⁶: palavração, sentencição e historieta e/ou texto. As palavras, frases e textos são analisados até chegar à sílaba e à letra para, no momento da síntese, se fazer a reconstrução de novas palavras, frases e textos (DECROLY, s.d. *apud* BRASLAVSKY, 1971). Todos eles

[...] tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (FRADE, 2007, p. 26).

No método da palavração, como o próprio nome já alude, a alfabetização inicia-se a partir de palavras. Inicialmente, as palavras são apresentadas e os alunos as reconhecem pela sua composição gráfica. Em seguida, as unidades menores das palavras são analisadas: letras, sílabas e fonemas. Em síntese, “para o desenvolvimento de atividades, são utilizados como

⁵ Segundo Braslavsky (1971), Ovídio Decroly (médico, psicólogo e pedagogo) foi pioneiro na prática dos métodos analíticos publicando suas primeiras experiências em 1906.

⁶ O método global para ensino da leitura e da escrita foi formulado, principalmente, pelo médico e educador belga Ovide Decroly (1871-1932). Decroly se baseia no princípio da globalização partindo do pressuposto de que os indivíduos aprendem com base em uma visão do todo, sendo que as partes que compõem este todo podem ser organizadas posteriormente, sendo assim, a aprendizagem vai do caos à ordem. A aplicação de tal princípio na aprendizagem da leitura e da escrita preconizou a defesa de atividades de associação de significados, de discursos completos, e não do conhecimento isolado de sílabas e letras (NOVA ESCOLA, 2008).

procedimentos cartões para fixação, com palavras de um lado e gravuras de outro, exercícios cinestésicos para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, entre outros” (FRADE, 2007, p. 26).

O método da sentencição segue dinâmica similar com a do método anterior. Depois que a sentença é reconhecida globalmente e compreendida, as palavras são analisadas, e posteriormente se analisam as sílabas e as letras dessas palavras (FRADE, 2007; MORAIS, 2012).

Já o método historieta e/ou texto tem como unidade mínima de análise o texto. Segundo Frade (2007, p. 27)

no método global de contos e historietas a marcha seguida, com algumas variações, parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas.

O ponto de partida dos métodos analíticos é o oposto dos sintéticos. Os primeiros iniciam o processo de alfabetização do todo para as partes. Assim, para romper com os métodos sintéticos, os analíticos tentaram focar a prática educativa na compreensão da língua ao invés de sua codificação e decodificação, que era a principal preocupação dos sintéticos. Em suma, os defensores dos métodos analíticos entendem que:

1) a linguagem funciona como um todo e as partes somente têm sentido em função de uma unidade; 2) existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil: primeiro percebe-se o todo e depois as partes; 3) os métodos de alfabetização devem priorizar a compreensão; 4) no ato da leitura, o leitor utiliza estratégias globais de reconhecimento; 5) o aprendizado da escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado; 6) a escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente também devem ser familiares e ter sentido para a criança (FRADE, 2017, s.p.).

Enfim, apesar do discurso em defesa dos métodos analíticos sob a justificativa de partir do significado e da função social da língua escrita no processo de alfabetização, os métodos globais, assim como os sintéticos, também têm a “[...] preocupação de fazer conhecer o mais depressa possível os elementos representados pela letra ou pelos sons, de forma que permitam à criança reuni-los para chegar à leitura de tôdas (*sic!*) as combinações possíveis” (DECROLY, s.d., p. 327 *apud* BRASLAVSKY, 1971 p. 76). Deste modo, questionamos até que ponto os métodos analíticos representam uma evolução em relação aos métodos sintéticos.

No Brasil, o método analítico foi implantado sob o argumento de que ele é o melhor para o ensino da leitura,

[...] porque sintetiza todos os anseios do ‘ensino moderno’, ou seja: é o mais adequado às condições biopsicológicas da criança, à ‘marcha natural do desenvolvimento do espírito humano’, proporcionando um *aprendizado que tem o professor como guia e a ‘redenção intelectual’ da criança como fim* (MORTATTI, 2000, p. 134, grifos nossos).

Na aparência, os métodos analíticos têm como estofamento teórico a pedagogia nova, contudo, em nosso país, a adoção dos mesmos, hegemonicamente, antecede o apogeu da escola nova. Diante da citação anterior, podemos observar a centralidade do professor no processo de aprendizagem da criança. Logo, inferimos que, tanto os métodos sintéticos, quanto os métodos analíticos, têm base teórica na pedagogia tradicional, pois, ambos reduziram o ensino da língua escrita ao processo de análise e síntese do todo e partes da língua escrita, contudo, o ensino da língua escrita como signo não foi colocado como figura no processo de alfabetização.

Com base nos pressupostos da pedagogia nova, os Testes ABC foram criados objetivando medir o nível de maturidade ou prontidão para aprendizagem da língua escrita e a escolha do método dependia do resultado do teste ou das necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo assim, o período de 1925 a 1975 é marcado pelo ecletismo metodológico no campo da alfabetização e surgimento do método misto ou analítico-sintético, ou seja, uma concepção metodológica para o ensino da língua escrita que mesclava princípios dos métodos de marcha sintética e analítica, em suma, tratava-se de uma alfabetização sob medida (MORTATTI, 2000) para as necessidades e interesses dos alunos, assim sendo, o que importava na escolha dos métodos era o rendimento satisfatório na aprendizagem do aluno.

Os Testes ABC foram produzidos por Manoel Bergström Lourenço Filho, em 1934, e tinham como objetivo verificar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Eles foram criados devido às altas taxas de repetência no 1º grau (atual 2º ano do ensino fundamental). Objetivando maior economia, eficiência e rendimento no processo de alfabetização, Lourenço Filho desenvolveu a pesquisa com alunos do 1º grau tendo como pressuposto que há pré-requisitos e nível de maturidade, passível de medida, para se aprender a ler e a escrever (MORTATTI, 2000). Os testes eram compostos por oito provas⁷ e analisavam:

“[...] coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação,

⁷ Todas as provas que compõem os Testes ABC, bem como o manual para aplicação e análise dos resultados podem ser encontrados na obra de Lourenço Filho (2008) disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1701>> Acesso em: 04 jan. 2018.

resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral (MORTATTI, 2000, p. 151).

Para cada prova o aluno recebia uma pontuação numa escala de zero a três. A avaliação geral (de 0 a 24 pontos) era obtida pela soma dos pontos alcançados em cada uma das provas. O resultado indicava o nível de maturidade (NM) para se aprender a ler e a escrever em termos absolutos, ou seja, sem estabelecer relações com a idade cronológica ou mental da criança (LOURENÇO FILHO, 2008). A pontuação na avaliação geral era interpretada da seguinte forma:

[...] um NM de 17 pontos, ou mais, permite previsão de que a criança aprenderá a ler e a escrever em um semestre letivo, sem maiores dificuldades; um NM de 12 a 16 pontos, que a aprendizagem se dará, facilmente, no decurso de um ano letivo; um NM de 11 pontos ou menos, que a criança assim não aprenderá, reclamando maiores cuidados. Com crianças que não obtiverem mais de 7 pontos, pode-se garantir que o ensino escolar comum, sem especial atenção a esses casos individuais, será improfícuo. Para esses casos, fazem-se necessários exames complementares, como os de saúde, nível mental e estabilidade emocional, à vista dos quais se lhes poderá fornecer tratamento adequado (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 120).

Em síntese, os Testes ABC de acordo com os princípios da escola nova

[...] se apresentam como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequados (MORATTI, 2000, p. 151).

O método misto ou analítico-sintético surge na mesma perspectiva, isto é, se opondo à hierarquia rígida dos métodos sintéticos e analíticos e defendendo a necessidade de adequação metodológica tendo em vista o perfil dos alunos, pois é importante que o aluno aprenda independentemente do método utilizado.

Diante disto, as cartilhas do método misto não apresentam uma sequência de análise ou síntese padronizada. Ora partem de letras, ora de palavras, ora de textos e o ponto de chegada pode ser as sílabas, textos, letras ou frases, enfim, a ordem não importa já que se trata de uma mistura ou junção dos métodos sintéticos e analíticos. Várias cartilhas foram produzidas nesta perspectiva metodológica, dentre elas destacam-se: a Cartilha do Povo; Upa, Cavalinho; Sodré e Caminho Suave (MORTATTI, 2000). O método misto é uma junção dos métodos sintéticos e analíticos, por este motivo, estão ligados no mapa conceitual.

No intento de superar a proposta dos métodos sintéticos, analíticos e mistos e de proporcionar aos alunos maior sentido e significação na aprendizagem da leitura e da escrita,

Paulo Freire criou um método para alfabetização de jovens e adultos partindo de uma concepção libertadora e crítica em relação ao mundo social, político e econômico.

Foi objetivando alfabetizar criticamente os indivíduos, que Freire criou um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e *criticizador*, contudo, é importante sinalizar que este método é apenas um aspecto de uma teoria pedagógica mais ampla chamada pedagogia libertadora,

[...] cuja matriz remete às idéias (*sic!*) de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica se encontra no Personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Como se trata de correntes que, como o pragmatismo, se inserem na Concepção humanista moderna de filosofia de educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos (GLOSSÁRIO HISTEDBR, s.d., s.p.).

Nesta perspectiva, Freire opôs-se ao processo de alfabetização centrado apenas na sonoridade da palavra, na memorização de trechos desvinculados da realidade e que não exige elaboração e reelaboração do que foi aprendido e propôs uma educação democrática fundada na crença no homem (FREIRE, 1967).

A proposta de Freire (1967) é composta por cinco fases: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas roteiro; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. A execução prática de tais fases pode ser sintetizada em quatro passos, segundo Mendonça & Mendonça (2009): 1. Codificação; 2. Descodificação; 3. Análise e síntese; 4. Fixação da leitura e da escrita.

O primeiro passo, denominado *Codificação*, ocorre após a seleção da palavra geradora. Aqui o conceito de codificação não tem relação com o ato de codificar a linguagem oral em escrita, ou seja, escrever. Na perspectiva de Freire (1967), codificação significa a representação de uma vivência ou experiência cotidiana no âmbito pessoal ou profissional dos alunos relacionada à palavra gerada. “Abrange certos aspectos do problema que se quer estudar e permite conhecer alguns momentos do contexto concreto” (GADOTTI, 2004, p. 148).

Em seguida, vamos para o passo da *Descodificação* que não significa o ato de leitura, ou seja, decodificação da língua escrita. Ela “é a releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica

e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura etc.)” (MENDONÇA & MENDONÇA, 2009, p. 75). Se no primeiro passo a visão e compreensão do problema eram caóticas ou místicas, neste momento, os educandos passam a compreender o problema a partir de uma visão científica e crítica. Para Freire (1967, p. 110), “todo este debate é altamente criticizador e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado”.

Após o esgotamento da discussão do problema dado nos passos anteriores, o foco é colocado na palavra geradora. Este é o terceiro passo que diz respeito à *Análise e Síntese* da palavra geradora que é visualizada e não memorizada. A palavra é apresentada sozinha, sem o objeto que ela representa. Em seguida, a mesma palavra é apresentada separada em sílabas. Posteriormente, as famílias fonêmicas que compõem a palavra são estudadas isoladamente e, depois, em conjunto. A ficha que apresenta as famílias em conjunto foi denominada de *Ficha da Descoberta* (FREIRE, 1967), “[...] através dela, fazendo a síntese, o homem descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, como a portuguesa, que se faz por meio de combinações fonêmicas” (Idem, p. 115).

O quarto e último passo que consiste na *Fixação da Leitura e da Escrita* por meio da revisão de análise e síntese das palavras geradoras e famílias fonêmicas estudadas na Ficha da Descoberta. A partir disto, o educando vai se tornando capaz de formar novas palavras, escrever frases e até mesmo textos (MENDONÇA & MENDONÇA, 2009). Nas palavras de Freire (1967, p. 115), o aluno

apropriando-se criticamente e não memorizadamente — o que não seria uma apropriação — deste mecanismo, começa a produzir por si mesmo o seu sistema de sinais gráficos. Começa então, com a maior facilidade, a criar palavras com as combinações fonêmicas à sua disposição, que a decomposição de um vocábulo trissilábico lhe oferece, no primeiro dia em que debateu para alfabetizar-se.

Freire (1967) exemplifica tal processo com a palavra geradora *tijolo*. Após codificação e descodificação da palavra dentro do tema trabalho e construção, passou-se a análise e síntese das famílias fonêmicas, lendo a Ficha da Descoberta horizontal e depois verticalmente. Em seguida, os alunos passaram a formar novas palavras com as combinações disponíveis, como: “tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela, etc., e há até os que, aproveitando uma vogal e uma das sílabas, associa-se outra a que juntam uma terceira, formando uma palavra. Por exemplo, tiram o i de li, juntam-no ao le e somam ao te: leite” (FREIRE, 1967, p. 117). Inclusive, um aluno montou a seguinte frase com as famílias fonêmicas estudadas: “tu já lê, que

seria em bom português: tu já lêes. E isto na primeira noite em que iniciava a sua alfabetização” (FREIRE, 1967, p. 118).

Avaliamos que o método de alfabetização de Paulo Freire, na essência, constitui uma nova versão dos métodos sintéticos e analíticos, porém, com o diferencial de tentar selecionar palavras significativas para os educandos e proporcionar um entendimento crítico daquilo que se lê e escreve. Por isso, no mapa conceitual, o quadro de Paulo Freire está ligado no ponto de encontro dos métodos sintéticos, analíticos e mistos, porque, avaliamos que o autor incorpora elementos de tais métodos em sua proposição e supera-os.

Chamamos atenção para o cuidado de não cair no reducionismo, ou seja, apenas palavras do cotidiano imediato dos alunos serem o foco do processo de alfabetização, pois precisamos trazer o novo para a escola, enfim, aquilo que o aluno não possui em casa e, na maioria das vezes, só terá acesso na escola, ou seja, a função social da escola não deve ser reduzida à conformação dos indivíduos, limitando sua formação a conteúdos restritos às vivências imediatas e cotidianas de cada um.

Enfim, reconhecemos o caráter inovador e a “[...] importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira” [...] traduzida no “[...] seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite” (SAVIANI, 2011a, p. 335). Sem dúvidas, o grande mérito de seu trabalho foi sua coerência na luta pela educação do povo que compõe a classe trabalhadora no Brasil.

Apesar de ter sido convidado em 1963, pelo presidente da república João Goulart e pelo ministro da educação Paulo de Tarso C. Santos, para repensar e organizar a alfabetização de jovens e adultos a nível nacional, o projeto elaborado por Paulo Freire que previa a criação de vinte mil círculos de cultura para dois milhões de analfabetos não foi implantado em 1964 devido ao golpe militar que interrompeu o trabalho logo no início e reprimiu a proposta de educação freiriana para a classe trabalhadora (GADOTTI, 2004) e implantou a pedagogia tecnicista como concepção teórica e metodológica para a educação no Brasil.

Não podemos afirmar que houve a criação, no Brasil, de um método ou teoria da alfabetização baseados exclusivamente na pedagogia tecnicista. Entretanto, não há como negar que a psicogênese da língua escrita surgiu como uma contraposição dos chamados métodos tradicionais de alfabetização e negação da concepção behaviorista na educação, isto é, da visão comportamentalista e condicionante dos indivíduos nos processos de ensino e aprendizagem. A contraposição ao behaviorismo feita pelos cognitivistas no campo da linguagem pode ser

observada na crítica empreendida por Noam Chomsky à obra *Comportamental Verbal* de Burrhus Frederic Skinner (VARGAS, 2007).

Não por acaso, a psicogênese da língua escrita além de ter como estofo teórico a epistemologia genética de Jean Piaget, também baseia-se na linguística cognitiva de Noam Chomsky (MARTINS & MARSIGLIA, 2015) e passou a ser divulgada no Brasil, no final da década de 1970. A década de 1990 foi marcada pela hegemonia do construtivismo enquanto “[...] teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento [...]” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 31) em todas as áreas e da psicogênese da língua escrita, especificamente, no âmbito da alfabetização (MORTATTI, 2000).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky propuseram a psicogênese da língua escrita como uma teoria da aprendizagem da língua escrita e não como um método de alfabetização, portanto, o principal objetivo é explicar como os alunos constroem seus conhecimentos acerca da língua escrita. Como o próprio nome já diz, essa teoria busca estudar a origem da língua escrita na psique dos alunos, ou seja, como os alunos constroem seus conhecimentos referentes à língua escrita. As autoras esclarecem que não há pretensão de “[...] propor uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 17), mas sim “[...] de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende [...]” (Idem, p. 17).

Elas defendem o papel ativo do aluno na construção do conhecimento referente à língua escrita e afirmam que os indivíduos, ao aprenderem a ler e a escrever, enfrentam dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema, por isso, os aprendizes reinventam a escrita. E para aprenderem a ler e a escrever devem compreender o processo de construção e suas regras de produção da língua escrita (FERREIRO, 2011).

Além disso, no processo de alfabetização, o que deve ser valorizado são os aspectos construtivos em detrimento dos gráficos, pois os segundos dizem respeito à qualidade dos traços; direção e alinhamento da escrita; escrita sem espelhamento, enfim, se referem à forma da escrita. Já os primeiros, traduzem o conteúdo da escrita, ou seja, o que se quis representar com a escrita e quais os meios (recursos/processos) utilizados para escrever. Em síntese, representam o conteúdo da escrita, e como o aluno conseguiu construir tal escrita. Nessa perspectiva, cabe à escola: criar condições para a criança descobrir por si mesma; valorizar as hipóteses de escrita (mesmo que distante da escrita convencional); não analisar as escritas das crianças como certo ou errado; e acreditar que todas as crianças podem construir seu conhecimento sobre a língua escrita (FERREIRO, 2011).

Diante disso, o professor deve incorporar em sua prática pedagógica a ideia de que o método não cria conhecimento e nem promove aprendizagem, portanto, os métodos de alfabetização são ineficazes do ponto de vista construtivista; abandonar a visão adultocêntrica e passar a pensar do ponto de vista da criança que aprende; centrar o processo de alfabetização no uso da língua escrita em contextos sociais; aceitar que o professor não é o detentor do saber e que as crianças (mesmo sem saber ler) podem ajudar umas às outras a aprenderem a ler e a escrever (FERREIRO, 2011).

A partir dos resultados obtidos em sua pesquisa, Ferreiro (2011) estabeleceu três grandes períodos no processo de construção da língua escrita: 1. Distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; 2. Construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); 3. Fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). É com base nestes três grandes períodos que Ferreiro & Teberosky (1999) propuseram os níveis de hipótese de escrita (pré-silábico, silábico-sem-valor; silábico-com-valor; silábico-alfabético e alfabético), que consistem no “[...] estabelecimento de diferentes momentos de aquisição, articulados sistematicamente, constituindo um modelo de aquisição em níveis, fases ou períodos. Estes sucedem-se em graus crescentes de complexidade e aproximação da escrita convencional” (AZENHA, 2006, p. 48, grifos nossos).

Avaliamos que a proposta de Emília Ferreiro não superou os problemas dos métodos de alfabetização e desvalorizou aspectos importantes no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, como: as relações entre grafemas e fonemas; a correção do erro; o trabalho do professor e o ato de ensinar.

Discordamos que os alunos em processo de alfabetização enfrentam dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema, por isso, as crianças reinventam a escrita (FERREIRO, 2011); que ao não se trabalhar com pares produtivos⁸ retiramos a oportunidade da criança “[...] de aprender pela interação com outras crianças mais avançadas no conhecimento do objeto” (AZENHA, 2006, p. 111); e que “a descrição [...] das hipóteses de aquisição comprova a *existência de um desenvolvimento natural da escrita*” (Idem, p. 101, grifos nossos).

⁸ Agrupamento de alunos que apresentam hipóteses de escrita e leitura diferentes, porém próximas. Sendo assim, um aluno que está no nível pré-silábico jamais deve ser agrupado com um aluno no nível silábico-alfabético ou alfabético, mas pode ser agrupada com um que está no nível silábico-sem-valor, pois são níveis próximos.

A escrita é uma objetivação do gênero humano que está em constante mudança, reformulação e aperfeiçoamento. Diante disso, entendemos que os alunos se apropriam de tal objetivação, posto que se trata de uma criação social que deve ser internalizada pelos indivíduos. Portanto, a construção da escrita é social e não individual. Além do mais, a humanidade levou mais de cinco mil anos para desenvolver a escrita tal como a conhecemos, sendo assim, uma criança de apenas 6 ou 7 anos não pode enfrentar as mesmas dificuldades que a humanidade enfrentou para construir os sistemas de escrita. Segundo as proposições vigotskiana e luriana, a aprendizagem da língua escrita, primeiramente, é um processo intersíquico, isto é, ocorre na relação entre os indivíduos, e, depois, passa a ser um processo intrapsíquico, ou seja, entre o próprio indivíduo, logo, na perspectiva histórico-cultural a apropriação da língua escrita ocorre do âmbito social para o individual.

A ideia de que a criança aprende em interação com outras crianças foi apropriada equivocadamente das obras de Vigotski traduzidas (censuradas) do russo para o inglês e do inglês para a língua portuguesa. Quando o psicólogo russo disse que a criança aprende com o outro mais desenvolvido, não se referiu exclusivamente às crianças, mas, especialmente, aos adultos e, na escola, o outro mais desenvolvido é o professor. Crianças podem ensinar outras crianças a fazerem várias coisas, porém, no ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, as crianças encontram limitações. Por exemplo, uma criança pode ensinar à outra que *casa* se escreve com *S* apesar de ter som de *Z*, no entanto, dificilmente ela saberá explicar a razão de se escrever dessa forma e não de outra. O professor é o profissional que estudou e deve dominar os conceitos teóricos e metodológicos para ensinar e intervir ao identificar dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem. Um aluno não tem formação para tal ação, ele pode até mostrar a forma correta de se fazer, mas nem sempre conseguirá detectar as dificuldades do colega para selecionar as estratégias mais adequadas, pois é função do professor. Dessa forma, o ser mais desenvolvido na escola, na perspectiva histórico-crítica, e com quem os alunos devem aprender é o professor.

Por ser uma criação social, a aprendizagem, ou não da escrita, depende das condições materiais e imateriais de vida de cada indivíduo. Diante disso, não podemos concordar que existe um desenvolvimento natural da escrita, tendo em vista, que em sociedades iletradas esse desenvolvimento não ocorrerá já que a escrita não existe nelas, desse modo, trata-se de um desenvolvimento social.

No intento de refletir sobre a função da escrita constituída e mediada socialmente é que Ana Luiza Bustamante Smolka produziu a obra *A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Smolka (1991) destaca a necessidade de análise do

contexto e de se pensar a alfabetização como um processo de interação e interlocução. Para tanto, se apoiou na Teoria da Enunciação, na Análise do Discurso e nos estudos de Vigotski, pois pensa que a alfabetização implica leitura e escrita que são momentos sucessivos de discursão, interlocução e interação. Ela explica que

A Teoria da Enunciação (Bakhtin, 1981) aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. A Análise do Discurso (Orlandi, 1983; Pêcheux, 1969) indica pistas concretas para uma análise dos elementos e das condições da enunciação (SMOLKA, 1991, p. 29-30).

Baseando-se nessas teorias, a autora tentou compreender o processo de aprendizagem da língua escrita a partir da interação verbal e das condições concretas de vida dos alunos, considerando o caráter histórico da língua, além de compreender os elementos que compõem o discurso dos alunos a partir das condições da enunciação. Diante disso, Smolka (1991) defende que o ensino da língua escrita na escola deve ser organizado em função das questões: Por quê? Para Quê? Como? Por que é preciso ensinar e aprender a ler e a escrever? Qual a funcionalidade da escrita?

Sobre as reflexões de Smolka (1991), avaliamos que, realmente, as crianças reproduzem no discurso escrito as relações sociais (materiais e imateriais) que vivenciam, deste modo, destacamos a necessidade de a escola ensinar a produção de textos mais elaborados e que superem o cotidiano imediato e pragmático dos alunos; de fato, o ensino da língua escrita não se reduz à aprendizagem da escrita de letras, palavras, frases e textos, ou seja, além dos aspectos morfológicos da língua, aprender a ler e a escrever envolve as questões semânticas, discursivas, enfim, o sentido, o significado, a constituição, o uso e a função social e histórica da língua escrita. Não obstante, não corroboramos a ideia da autora de que os erros cometidos pela criança na fase inicial da escrita, sintetizados nas aglutinações, omissões, repetições e etc., são reflexos, apenas, do discurso interior. Inferimos, que além de serem reflexos da linguagem interior, tais erros refletem, também, o domínio incipiente das correspondências grafofônicas e normas gramaticais. A partir do momento, que as relações entre grafemas e fonemas e as normas gramaticais são dominadas, isto é, tornam-se segunda natureza dos indivíduos, tais erros acontecem com menos frequência, pois, os mecanismos da escrita tornaram-se um *habitus* no psiquismo dos indivíduos e a atenção pode ser totalmente dedicada aos aspectos semânticos e discursivos da língua escrita.

As proposições da autora têm relações com a perspectiva teórica do interacionismo (conhecido também como: sociointeracionismo, socioconstrutivismo ou construtivismo-interacionista), por isso, não se trata de elaborações teóricas baseadas nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético.

A autora valoriza os textos das crianças participantes da pesquisa, mostrando como elas escrevem o que pensam e o que vivenciam. Certamente, o conteúdo dos escritos reflete as relações sociais a que estão submetidas. A maioria das frases e textos escritos pelas crianças apresenta vocabulário, conteúdo e formato limitados ao que a criança já conhece e vive no dia a dia. Relacionamento amoroso, violência, inveja, problemas familiares, acidente, morte, zombaria, entre outros, são os conteúdos dos textos escritos por elas. Pensamos que diante de tal fato, a autora não propõe ou indica a necessidade da intervenção pedagógica do professor para que essas crianças produzam textos mais desenvolvidos: com vocabulário diversificado e sofisticado; com formato que atenda ao padrão convencional da língua portuguesa; e, principalmente, com histórias humanizadoras, criativas, divertidas, sensíveis, que não se circunscrevem ao cotidiano limitado da criança. Enfim, as crianças apresentarem vocabulário restrito é algo real e não pode ser visto como um problema, não obstante, o problema reside na não superação do mesmo por um repertório de palavras mais desenvolvido. Logo, na perspectiva histórico-crítica, as vivências imediatas das crianças devem ser incorporadas como temáticas no processo de alfabetização, apenas como ponto de partida, todavia, devem ser superadas no ponto de chegada com o uso de temas mais elaborados e clássicos.

O núcleo da pesquisa de Smolka (1991) consiste no fato de ela considerar que ao escrever a criança reproduz o discurso interior e o que na aparência são erros ortográficos e gramaticais, na essência, as omissões, as aglutinações, as repetições caracterizam o discurso interior que é transposto no discurso escrito. Concordamos com tal inferência, todavia, acreditamos também que as omissões, as aglutinações, as repetições, enfim, os erros cometidos pelas crianças na fase inicial da escrita, em nossa análise, são consequências do domínio ainda rudimentar da língua escrita. O discurso escrito ainda não se tornou sua segunda natureza, ou seja, ela não tem pleno domínio do uso da língua escrita, portanto, não possui todos os recursos necessários para operar, com liberdade e autonomia, tal objetivação humana. Deste modo, cabe à escola, no plano exterior, ensinar o aluno expressar a linguagem interior, conforme as normas da língua escrita.

Segundo Mortatti (2000), o interacionismo na alfabetização ganha destaque no Brasil a partir das produções de Smolka (1999) que, como vimos, pesquisa a relação entre pensamento

e linguagem, baseando-se em autores como Vigotski, Bakhtin e Pêcheux e “[...] aborda a alfabetização como processo discursivo, enfocando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e deslocando a discussão de *como* para *porquê* e *para quê* ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização das crianças” (MORTATTI, 2000, p. 275, grifos da autora).

O discurso sociointeracionista, baseado em Vigotski, não desconsidera totalmente os pressupostos construtivistas, o que culminou num ecletismo teórico (típico do pós-modernismo) “[...] sintetizado nas expressões ‘socioconstrutivismo’ ou ‘construtivismo-interacionista’” (MORTATTI, 2000, p. 276). O ecletismo teórico e metodológico no campo dos estudos da alfabetização também está presente nas produções de Magda Soares sobre os conceitos de alfabetização e letramento, analisados a seguir.

Soares (2017) aponta que o fracasso na aprendizagem da língua escrita, na maioria das vezes, foi explicado focalizando apenas um dos determinantes (aluno, professor, família, contexto social, método, material didático, entre outros). Concordamos com a autora ao afirmar que se trata de análises unilaterais que avaliam apenas um dos fatores que são variantes na aprendizagem da língua escrita e que urge pesquisas que analisem a totalidade do processo, estudando integralmente cada um dos componentes, ou seja, é preciso que as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização sejam analisadas como um fenômeno de múltiplas determinações. A partir disto, a autora explica que uma teoria da alfabetização deve

[...] basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a “*abordagem mecânica*” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de *expressão/compreensão*, com *especificidade e autonomia em relação à língua oral*, e ainda, os determinantes sociais *das funções e fins* da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2017, p. 19, grifos nossos).

Além disso, a autora apresenta os conceitos de alfabetização e letramento. O primeiro pode ser expresso em três pontos de vistas, são eles: alfabetização como codificação e decodificação; alfabetização como apreensão e compreensão de significados expressos na língua escrita; e, por fim, alfabetização como dependente de fatores sociais.

O primeiro ponto de vista, segundo ela, corresponde ao “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Idem, p. 16). Nessa perspectiva, alfabetizar é “levar à aquisição do alfabeto” (SOARES, 2017, p. 16), em suma, significa “ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (Idem, p. 16) que configura como o domínio de uma técnica ou mecânica. Portanto, “[...] alfabetizar significa adquirir habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua

oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (SOARES, 2017, p. 17).

Já o segundo ponto de vista, diz respeito ao processo de compreensão e expressão de significados por meio da leitura e da escrita, respectivamente. A diferença entre o primeiro e o segundo ponto de vista é exemplificado pela autora a partir das seguintes frases: “1. Pedro já sabe *ler*. Pedro já sabe *escrever*. 2. Pedro já *leu* Monteiro Lobato. Pedro *escreveu* uma redação sobre Monteiro Lobato” (SOARES, 2017, p. 16). No primeiro exemplo, vemos que Pedro aprendeu a codificar e decodificar a língua escrita, em suma, se apropriou da relação entre grafema e fonema. Já no segundo, observamos que além da apropriação das relações grafofônicas, há a apreensão e compreensão de significados, pois para escrever uma redação sobre o referido autor, não basta apenas ler duas obras e/ou sua biografia, é preciso compreender o que foi lido e ter a capacidade de transcrever tal compreensão em linguagem escrita. Neste sentido, Soares (2017) entende que “[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (Idem, p. 17-18, grifos da autora).

Por fim, o terceiro ponto de vista refere-se ao conceito de alfabetização como algo mutável, pois, a conceituação do termo varia de sociedade para sociedade (SOARES, 2017). Em determinadas sociedades, explica a autora, faz sentido dizer que uma criança aos sete anos *ainda é analfabeta*, todavia, não faz sentido na nossa, pois, não é habitual, em nosso país, as crianças serem alfabetizadas antes dos seis anos de idade. De modo geral, a idade na qual deve-se alfabetizar, assim como, a função e os fins da alfabetização, entre outros aspectos, são definidos conforme as características de cada sociedade, logo, neste ponto de vista, “o conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas” (Idem, p. 19).

O conceito de letramento diz respeito ao uso social da escrita e da leitura em diferentes esferas sociais, independentemente do grau de complexidade, eis o surgimento do termo letramento que ocorreu em meados da década de 1980, no Brasil e em outros países como França, Portugal, Estados Unidos da América e Inglaterra (SOARES, 2017). O termo surge logo após da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) propor a ampliação de *literate* para *functionally literate*, em síntese, a proposta baseava-se na ideia de que as avaliações internacionais sobre o domínio da língua escrita fossem além e não medisse apenas a capacidade de ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar a língua escrita (Idem, 2017).

Pesquisas americanas e francesas chegaram à conclusão de que o problema na aprendizagem da língua escrita não residia no fato dos indivíduos não saberem ler e escrever, mas sim na falta de domínio de competências e habilidades no uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2017).

Soares (2017, p. 30) defende “[...] a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento –, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica”. Deste modo, para ela os termos alfabetização e letramento possuem especificidades diferentes, porém não podem ser separados e argumenta baseada em pesquisas francesas que

[...] o conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem *etapa fundamental e indispensável* para o acesso à língua escrita, “condição necessária, se bem que *não suficiente*, para compreensão dos textos” etapa que não pode ser vencida “[...] sem uma instrução explícita, visando, de um lado, à tomada de consciência de que a palavra pode ser representada por uma sequência linear de fonemas, por outro lado, que os caracteres (ou grupos de caracteres) alfabéticos representam os fonemas” (OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE *apud* SOARES, 2017, p. 42, grifos nossos).

A autora critica a dissociação da alfabetização e letramento na prática pedagógica explanando que, por um lado, há a redução da alfabetização, pois ensina-se apenas relação fonema-grafema e, por outro, há a redução do letramento, já que acredita-se que a criança aprende, por si só, a relação grafema-fonema e valoriza-se apenas a interação com diferentes gêneros textuais e experiências com práticas de leitura e escrita atreladas ao cotidiano e esclarece que alfabetização e letramento são dependentes e indissociáveis visto que

[...] a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2017, p. 45, grifos da autora).

Desse modo, Soares (2017) acredita que alfabetização e letramento devem ser integrados na prática pedagógica do professor alfabetizador que deve conhecer as especificidades e as facetas de cada um, além de dominar a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino dos mecanismo da escrita e da criação de situações para realizar o letramento em práticas sociais. Em síntese, o que a autora propõe é,

[...] em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de

escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidade de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, que a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferentes [...]; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação de professores [...] de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2017, p. 47).

Enfim, a respeito das produções de Soares (2017), sobre a alfabetização e letramento, avaliamos que a autora se baseia em princípios do construtivismo e de pedagogias do lema *aprender a aprender* (DUARTE, 2006). Além disso, apresenta um ecletismo teórico e metodológico na medida em que defende a necessidade da retomada de alguns aspectos dos métodos sintéticos, analíticos e mistos para que as crianças aprendam a ler e a escrever, de fato. Deste modo, no mapa conceitual, Magda Soares está ligada aos métodos e também às teorias.

Nesse capítulo, esperamos ter demonstrado a alfabetização como um problema nacional e ter sintetizado as principais produções metodológicas e teóricas para o enfrentamento de tal problemática. No capítulo seguinte, explicaremos a alfabetização sob o enfoque histórico-crítico, ou seja, as produções sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita baseadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

CAPÍTULO 2

A ALFABETIZAÇÃO SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO: ANÁLISE E SÍNTESE DE UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.
(SAVIANI, 2009, p. 51).

Como vimos no capítulo anterior, o analfabetismo ainda é um problema nacional e que, apesar de todos os esforços políticos e científicos, está longe de ser resolvido e agrava-se ainda mais com a elevação da taxa de analfabetos funcionais. Além disso, apresentamos as teorias e os métodos utilizados hegemonicamente no Brasil para alfabetizar e anunciamos a temática deste capítulo: as produções acadêmicas sobre o processo de alfabetização tendo como base os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, ambas ancoradas no estofo filosófico do materialismo histórico-dialético.

A psicologia histórico-cultural desenvolveu-se no contexto político, econômico e social da Revolução Russa e surgiu como uma crítica à psicologia tradicional e/ou burguesa tendo como principais referências as pesquisas realizadas pela *troika* composta por Lev Semenovitch Vigotski (1896 – 1934), Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979). Esses pesquisadores propuseram o desenvolvimento de uma psicologia científica que explicasse a natureza histórica e social do psiquismo humano, apoiando-se no materialismo histórico-dialético, num esforço de articulação entre o particular e o geral que

[...] implica um compromisso político com a superação da sociedade burguesa e não com a adesão aos ideários neoliberais e pós-modernos, mantenedores desta estrutura social. Implica, portanto, um posicionamento científico e político. Significa posicionar-se contra as correntes psicológicas que explicam o homem pelas leis naturais e invariáveis. Significa empreender esforços para desenvolver uma psicologia que compreenda o homem em sua totalidade, nos diversos elos que nem os aspectos sociais e individuais. Significa solidificar um referencial de análise que entenda a natureza humana como histórica e, assim o sendo, em constante e permanente transformação. Significa romper com a visão fragmentada, particularizada e subjetivista que entende problemas humanos coletivos como restritos ao âmbito individual (TULESKI, 2004, p. 142).

Já a pedagogia histórico-crítica, fortemente afinada aos princípios da psicologia histórico-cultural, foi criada por Dermeval Saviani no final da década de 1970 e início da década de 1980, no contexto da abertura política no Brasil, e, na essência, postula que a educação é o ato de produzir de forma direta e intencional, em cada indivíduo, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012a). Em síntese, trata-se “[...] do desenvolvimento de cada pessoa como indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (DUARTE, 2016, p. 95). Para tanto, a escola deve ensinar os conteúdos clássicos do campo científico, artístico e filosófico. Esclarecemos 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, [...] a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida (MARTINS, 2016, p. 25).

A partir dos fundamentos pedagógicos e psicológicos das teorias supracitadas, diversas pesquisas foram empreendidas para análise, compreensão e crítica dos fenômenos que envolvem a educação escolar e, nos últimos anos, muitos trabalhos baseados na perspectiva histórico-crítica têm se debruçado a produzir, além de análises críticas, proposições para os problemas que envolvem a educação escolar, especialmente, no campo da didática.

Os estudos no campo da alfabetização tendo o enfoque histórico-crítico como base é muito recente e, certamente, demanda mais estudos. No entanto, importantes pesquisas foram produzidas com um objetivo em comum: construir uma sólida teoria que fundamente a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Entretanto, é preciso saber: o que essas pesquisas têm em comum? Quais os aspectos que as diferenciam? Quais as contribuições de cada uma? Quais desafios ainda não foram superados por tais pesquisas? O que ainda é preciso pesquisar e avançar na produção de conhecimento sobre a alfabetização na perspectiva histórico-crítica?

Mediante tais questionamentos é que estabelecemos como objetivo para este capítulo apresentar uma análise e síntese das produções sobre a alfabetização que se ancoram na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, indicando os caminhos já percorridos e os caminhos a percorrer.

2.1 Proposições para Alfabetização sob o Enfoque Histórico-Crítico: caminhos já percorridos

Fizemos um levantamento de teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos publicados em revistas que tenham a alfabetização na perspectiva histórico-crítica como temática. As buscas foram realizadas: no Repositório Institucional da UNESP; na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP; no Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP; na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); no Portal de Periódicos CAPES/MEC e no Google Acadêmico. Usamos como descritores para pesquisa os termos: *alfabetização e pedagogia histórico-crítica e ensino da língua escrita e pedagogia histórico-crítica*.

Pesquisas que utilizaram o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural somente para análise e crítica de teorias, métodos, documentos oficiais e políticas-públicas de alfabetização não foram analisadas, posto que o objeto de pesquisa neste capítulo refere-se às proposições teóricas e didáticas para alfabetização à luz do enfoque histórico-crítico.

Salientamos que as pesquisas sobre o ensino da língua escrita, que tenham como fundamentos apenas os princípios da psicologia histórico-cultural, não foram tomadas como objeto de análise, por entendermos que toda pesquisa em educação, especialmente no campo dos processos de ensino e aprendizagem, necessita de uma teoria pedagógica como aporte e, neste capítulo, o foco é a alfabetização na pedagogia histórico-crítica em conjunto com a psicologia histórico-cultural.

Após aplicação dos critérios estabelecidos acima, encontramos os seguintes resultados:

Quadro 10: Resultado quantitativo de pesquisas sobre alfabetização na pedagogia histórico-crítica

TIPO	QUANTIDADE
Teses	4
Dissertações	2
Livros	2
Capítulos de livros	2
Artigos	8
TOTAL	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Os materiais encontrados foram classificados em três grupos: teses e dissertações; livros e capítulos de livros; e artigos. A ordem cronológica de publicação foi tomada como critério para sequenciamento dos textos, portanto, observando o ano de publicação de cada um deles, a apresentação partiu dos mais antigos para os estudos mais recentes. Esclarecemos que não é objetivo deste capítulo identificar e analisar profundamente as fragilidades e as potencialidades de cada pesquisa, mas sim compreender o que já foi investigado na área, para depois identificar o que ainda é preciso pesquisar.

2.1.1 Teses e Dissertações

Ao fazer a pesquisa nos bancos de teses e dissertações, encontramos quatro teses e duas dissertações com o tema alfabetização na perspectiva histórico-crítica. Uma tese foi defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e três foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho” – Campus Araraquara. Uma dissertação foi defendida no mesmo programa citado anteriormente e outra no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho” – Campus Bauru. A seguir faremos uma síntese dos principais pontos tratados em cada pesquisa.

A tese de doutorado de Suze Gomes Scalcon, *A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica*, foi orientada pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani e defendida em 2003 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Scalcon (2003), ao tomar o princípio de que a prática é o critério de verdade, define como problema de pesquisa a seguinte questão: como estabelecer a unidade entre teoria e prática num processo de alfabetização, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica? A hipótese da autora reside no entendimento de que tal unidade

[...] pode ser encontrada na medida em que a prática, guiada pelos pressupostos filosóficos, sociológicos, pelo significado político e pelas bases psicopedagógicas da teoria em questão, for mediada por uma didática escolar crítica, concretizadora do método pedagógico preconizado por essa mesma teoria (Idem, p. 5).

Estruturada em três capítulos, o objetivo nuclear da tese foi verificar a possibilidade de estabelecimento da unidade teoria e prática no processo de alfabetização. Para tanto, a autora foi a campo e realizou uma experiência docente durante o ano letivo de 2001 com uma turma de alfabetização na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, na cidade de Porto Alegre – RS.

No primeiro capítulo, *A teoria*, a autora aborda, historicamente, a educação no Brasil para situar a origem da pedagogia histórico-crítica. Em seguida, apresenta os elementos teóricos metodológicos e os fundamentos filosófico-epistemológicos que ancoram tal pedagogia.

A experiência, título do segundo capítulo, é constituído pelo relato da experiência, ou seja, descrição do contexto e universo em que a pesquisa foi empreendida, além da sistematização dos dados coletados durante a investigação empírica. A autora relata o cotidiano

da sala de aula e como utilizou três livros de literatura infantil (*Apelido não tem cola*; *E eu com isso: aprendendo sobre respeito e*; *Não fui eu: aprendendo sobre honestidade*) a partir dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica (prática social como ponto de partida; problematização; instrumentalização; catarse e prática social como ponto de chegada) e tendo como fundo o processo de alfabetização.

No terceiro e último capítulo, *A experiência à luz da teoria*, a autora empreende análise crítica dos dados empíricos coletados em confronto com os objetivos propostos, com a hipótese da tese e suas variáveis. Scalcon (2003) aponta que o domínio da linguagem escrita é ponto essencial nos cinco passos da pedagogia histórico-crítica, pois passar da condição de não-alfabetizado para alfabetizado indica a necessidade de instrumentalização dos indivíduos (por meio do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita), sendo o momento catártico desse processo a apropriação subjetiva da estrutura objetiva da língua escrita. Assim, a autora defende que aprender a ler e a escrever é condição de libertação e que

[...] o retorno à prática social, quinto passo, no caso da alfabetização, nada mais é do que o domínio da estrutura da língua que, representado pela possibilidade da pessoa não somente expressar-se verbalmente, mas também por escrito, aproxima o aluno da condição do professor quando do ponto de partida (SCALCON, 2003, p 137).

Scalcon (2003, p. 171) concluiu que as possibilidades de estabelecimento de unidade entre teoria e prática na alfabetização, “[...] encontram-se condicionadas não somente pela mediação didática, conforme previu a hipótese, mas também pelas condições materiais, pelo contexto contraditório no qual a experiência se desenvolveu”. A autora finaliza o trabalho reconhecendo a necessidade de produção de pesquisas e experiências fundamentadas na psicologia histórico-cultural, especialmente nos estudos de Luria e Vigotski sobre o desenvolvimento da escrita, tendo em vista a necessidade de “[...] saber como operar com o processo de alfabetização na perspectiva da PHC propriamente dita, ou seja, desenvolver procedimentos científicos vinculados à explicação do como a criança realiza efetivamente a apropriação da estrutura da língua” (Idem, p. 173).

Ao nosso ver, a tese de Scalcon (2003) demarca o início dos estudos sobre alfabetização na pedagogia histórico-crítica; aponta, acertadamente, a alfabetização como forma de instrumentalização dos indivíduos para compreensão dos fenômenos naturais e sociais do mundo, isto é, na apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que culmina na libertação e independência na medida em que os indivíduos passam a dominar aquilo que os dominadores dominam: o saber erudito. Além de reconhecer as potencialidades

e fragilidades de sua pesquisa ao indicar a necessidade de estudos apoiados na pré-história da escrita.

A tese defendida por Francioli (2012) no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho” – Campus Araraquara sob a orientação do Prof. Dr. Newton Duarte, intitulada *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*, teve como objetivo central

investigar como se desenvolve no processo de alfabetização o domínio consciente da escrita, partindo da hipótese de que esse domínio consciente estaria diretamente atrelado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a um sistema escolar organizado e sistematizado de conteúdos científicos historicamente produzidos pela humanidade (Idem, p. 214).

No primeiro capítulo, a autora apresenta o referencial teórico hegemônico para a alfabetização no Brasil nas últimas décadas: a psicogênese da língua escrita, bem como os pressupostos pedagógicos do construtivismo. Em seguida, destaca os aspectos históricos dos métodos de alfabetização no Brasil, enfatizando os métodos sintéticos e analíticos. A seguir, expõe as recentes propostas de alfabetização, entre elas cita: o método fônico de Fernando e Alessandra Capovilla e o livro ABC do Alfabetizar que retomam aspectos dos métodos sintéticos para defender a importância da consciência fonológica no processo de aprendizagem da língua escrita (aspecto secundarizado pela perspectiva construtivista); a proposta de Alfabetização e Letramento de Magda Soares e o programa de formação continuada de professores Pró-Letramento que destacam a importância da apropriação das relações grafofônicas (alfabetização) e defendem que tal apropriação deve ocorrer em práticas sociais que envolvam o uso da leitura e da escrita (letramento). Para finalizar o capítulo, a autora, apoiada em Duarte (2006), critica as pesquisas que associam os estudos de Piaget e Vigotski, além das concepções biologizantes e naturalizantes e, por fim, defende a unidade dos processos biológicos, históricos e culturais no processo de apropriação da língua escrita desenvolvida cultural e socialmente pelo homem e imprescindível ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FRANCIOLI, 2012).

Já no segundo capítulo, Francioli (2012) expõe propostas curriculares desenvolvidas a partir dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural na rede estadual do Paraná, na rede municipal de Campo Largo-PR e na rede estadual de Santa Catarina. E finaliza com análise de duas pesquisas de referencial crítico: *O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização* – tese de doutorado defendida Cláudia Maria Mendes

Gontijo em 2003 e *A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica* – tese de doutorado, de Suze Gomes Scalcon, defendida também em 2003.

A apropriação do conhecimento nas produções de Vigotski e Saviani é o tema do terceiro capítulo em que a autora destaca as aproximações teóricas do psicólogo russo com as do filósofo e pedagogo brasileiro, explanando a gênese e o desenvolvimento do pensamento humano e sua relação com a educação escolar.

O título do quarto capítulo é *Vigotski e a aprendizagem da linguagem escrita*. Nele, a autora faz algumas considerações a respeito da divergência fundamental entre Vigotski e Piaget sobre o percurso de desenvolvimento da linguagem na criança, isto é, explica que para o construtivismo tal desenvolvimento vai do plano intrapsíquico ao interpssíquico, conseqüentemente, entende-se que a “[...] alfabetização é um processo que caminha do interior para o exterior, do individual para o social” (FRANCIOLI, 2012, p. 148); e que na psicologia histórico-cultural “[...] a linguagem egocêntrica é uma fase intermediária entre processos psicológicos exteriores e processos psicológicos interiores, ou seja, trata-se de um processo de interiorização do social” (Idem, p. 148), logo, defende-se que a aprendizagem da língua escrita desenvolve-se do âmbito interpssíquico ao intrapsíquico, já que a escrita é uma objetivação cultural ensinada pelo outros e que ao ser apropriada torna-se parte do indivíduo. Em suma, é um processo interpessoal (pois, só aprendemos a ler e a escrever na relação com o outro) que vira intrapessoal (já que, após aprendizagem consolidada, lemos e escrevemos sem o auxílio do outro e com tamanha facilidade e rapidez que aparenta que já nascemos sabendo, ou seja, torna-se segunda natureza do nosso psiquismo).

Em seguida, a autora traz à baila as raízes genéticas do pensamento e da linguagem mostrando que, nos estudos vigotskianos, “[...] as relações entre pensamento e linguagem têm sua gênese histórica ligada à necessidade das relações humanas durante o trabalho no momento em que ocorre o intercâmbio social” (FRANCIOLI, 2012, p. 149) e que “[...] na ontogênese, isto é, na formação do indivíduo na sociedade contemporânea, a linguagem já existe como um complexo sistema de signos que deve ser apreendido pelo indivíduo em seu relacionamento com os outros seres humanos” (Idem, p. 149). Após, caracteriza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; define os conceitos de instrumentos e signos na teoria de Vigotski e como eles atuam como mediadores no desenvolvimento psíquico. Em síntese, os instrumentos são entendidos como objetos sociais utilizados pelo homem para transformar outros objetos. Os signos, por sua vez, são considerados estímulos artificiais determinantes nas reações humanas e que são meios para o autodomínio da conduta. Além disso, a autora explica que Vigotski

estabeleceu a semelhança entre o signo e a ferramenta, ou seja, ambos possuem a função de mediação, por isso podem ser incluídos numa mesma categoria como dois conceitos subordinados ao conceito geral da “atividade mediadora”. As ferramentas estabelecem a mediação quando o homem utiliza as propriedades físicas para dominar e transformar os processos da natureza. Por sua vez os signos, e em especial a linguagem, atuam como mediadores no processo de controle das funções psicológicas e da conduta humana (FRANCIOLI, 2012, p. 165).

Para enfatizar a escrita como um sistema de signos e como recurso mnemônico, a autora faz alguns apontamentos sobre o desenvolvimento da memória e logo após apresenta o desenvolvimento da escrita indicando sua pré-história (gesto, desenho e jogo de papéis sociais) e os estágios da escrita (pré-instrumental; escrita gráfica indiferenciada; escrita gráfica diferenciada; escrita pictográfica e escrita simbólica) descritos por Luria. A seguir explicita as relações entre aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência na criança, isto é, como ocorre os processos de generalização e apreensão de conceitos científicos no psiquismo infantil, para, então, defender a unidade entre alfabetização e tomada de consciência, ou seja, “[...] a influência da linguagem escrita no desenvolvimento dos processos mentais e nas mudanças significativas das estruturas da atividade consciente da criança” (FRANCIOLI, 2012, p. 209).

Após análise da tese de Francioli (2012), concluímos que a referida pesquisa contribuiu com os seguintes aspectos: crítica ao referencial hegemônico para alfabetização no Brasil, indicando o caráter naturalizante e biologizante da perspectiva construtivista no ensino da língua escrita; apresentação histórica dos métodos sintáticos e analíticos de alfabetização e as propostas contemporâneas para o ensino inicial da língua escrita; exposição de propostas curriculares e teses sobre alfabetização elaboradas sob os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica e, especialmente, a influência da aprendizagem da língua escrita no desenvolvimento do psiquismo humano.

Já a tese de Dangió (2017), denominada *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*, orientada pela Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, e também defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho” – Campus Araraquara, objetivou:

investigar as articulações entre o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, desvelando o alcance abstrativo desse processo; identificar os fundamentos psicológicos e linguísticos requeridos à alfabetização; e corroborar com a formação de professores, apontando conteúdos imprescindíveis para o trabalho com a língua materna (DANGIÓ, 2017, p. 39).

Ao considerar as diferenças qualitativas entre os conhecimentos da esfera da vida cotidiana e não cotidiana, Dangió (2017, p. 40) levantou a seguinte hipótese:

[...] a secundarização do ensino dos conteúdos linguísticos fundamentais para a apropriação da escrita pela corrente teórica construtivista resultou na negação desses conteúdos, condicionando a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança a um repertório verbal próprio à vida cotidiana, em detrimento dos elementos linguísticos mais complexos e requeridos ao sistema de escrita.

Para tanto, buscou esclarecer quais seriam tais conteúdos e, também, as melhores formas para assegurar a sua transmissão pela via da educação escolar. Diante disso, a tese foi organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *A leitura e a escrita à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica: pressupostos teóricos*, fornece elementos para o entendimento do valor do signo e do instrumento no desenvolvimento psíquico infantil, compreendendo a criança como destinatário no processo de ensino e aprendizagem, isto é, enquanto educando empírico e, ao mesmo tempo, concreto no processo educacional. A autora tece considerações introdutórias sobre a linguagem e o sistema de escrita; apresenta a unidade dialética entre linguagem e pensamento, destacando o significado da palavra; expõe sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; explana a respeito da escrita em sua pré-história; por fim, relaciona as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica com a defesa do ensino da língua escrita.

Já no capítulo dois, denominado *Língua Portuguesa e seus aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos: instrumentalização ao professor alfabetizador*, a autora, como está claro no título do capítulo, discorre sobre os aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos da língua portuguesa, além de seu uso social, objetivando contemplar as múltiplas determinações do ensino da língua materna e os conteúdos do objeto de ensino da língua escrita, para, então, instrumentalizar os professores a partir do aprofundamento dos estudos sobre a língua portuguesa. Para isso, esclarece sobre os processos filo e ontogenético no desenvolvimento histórico da linguagem e também sobre os aspectos históricos da língua portuguesa; após, aprofunda o estudo a respeito da constituição do sistema alfabético e ortográfico da língua portuguesa; e, para finalizar o capítulo, expõe os aspectos linguísticos e neurolinguísticos que envolvem o ato de ler e escrever.

No capítulo seguinte, nomeado *Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Histórico-Crítica: implicações para a alfabetização*, Dangió (2017) teceu considerações acerca dos pilares teóricos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova analisando suas implicações para a alfabetização. Além disso, defendeu a pedagogia histórico-crítica como uma proposta

pedagógica mais desenvolvida às camadas populares, para assim, “[...] enfatizar a importância dos conteúdos escolares na luta contra a farsa do ensino que não ensina, tendo a alfabetização como tarefa primeira da escola, na direção do desenvolvimento psíquico de cada criança” (DANGIÓ, 2017, p. 42).

O quarto e último capítulo, *O ensino da Língua Portuguesa: pressupostos didático-pedagógicos à luz de uma concepção histórico-crítica da educação*, a autora abordou “[...] aspectos sobre a prática pedagógica, firmando o compromisso didático da forma no ensino das capacidades requeridas ao processo de apropriação da leitura e da escrita, tanto na educação infantil como no ensino fundamental” (DANGIÓ, 2017, p. 42). Para finalizar, Dangió (2017) elaborou princípios didáticos para a prática pedagógica histórico-crítica em alfabetização, os quais apresentaremos mais detalhadamente.

A autora postulou três princípios didáticos, aportando-se na tríade proposta por Martins (2013), para a prática pedagógica histórico-crítica em alfabetização e afirma: a “[...] ‘escrita como uma objetivação da humanidade a que todos têm o direito de se apropriar’ torna-se o princípio norteador de todos os demais” (DANGIÓ, 2017, p. 316, *grifos da autora*). À base deste princípio norteador, defesa implacável da perspectiva histórico-crítica, é que os princípios listados abaixo foram elaborados:

1. Da mediação sógnica do sistema de escrita alfabético/ortográfico e da sua função social: o *conteúdo* em foco;
2. Das relações sociais que pautam a área de desenvolvimento iminente a um ensino desenvolvente: a *forma* em foco;
3. Do papel ativo e do caráter consciente da criança na aprendizagem da leitura e da escrita e de sua nova relação com essa linguagem na formação do pensamento teórico: o *destinatário* em foco.

No primeiro princípio, destaca-se a necessidade de se ensinar as relações grafonêmicas no processo de alfabetização e que esta aprendizagem seja permeada pela apreensão da palavra em sua faceta fonética e semântica, além de “*engendrar a necessidade para escrever, bem como a criação do motivo para que isso ocorra*” (DANGIÓ, 2017, p. 319, *grifos da autora*).

As relações entre grafemas e fonemas é o conteúdo essencial no início da aprendizagem da língua escrita. “Apropriar-se da face fonética da língua, no início da alfabetização, desponta como *figura*, pois é fundamental, nesse período, a conquista do *domínio da ação de ler* (ELKONIN, 1963, 1973, 1976), configurando-se sobre o *fundo* representado pela *compreensão*” (DANGIÓ, 2017, p. 319, *grifos da autora*).

Segundo Dangió (2017), criar a necessidade para escrever e o motivo para que isso ocorra demanda que a criança compreenda a escrita como um processo histórico e cultural de criação de signos e, para que isto ocorra, o trabalho pedagógico não pode limitar-se ao ensino dos sons e das letras presentes em textos cotidianos (rótulo, bula de remédio, propaganda, convite, receita, lista, etc.), é necessário ultrapassar “[...] esse processo em direção à afirmação da leitura e da escrita como um poderoso meio cultural de emancipação humana” (DANGIÓ, 2017, p. 319). Assim sendo, os aspectos sintáticos e semânticos da palavra devem ser o núcleo do processo de alfabetização tendo como objetivo que os alunos dominem a leitura e a escrita em suas formas mais desenvolvidas. Para tanto, a autora defende que os conteúdos de ensino

[...] carecem ser representativos das máximas conquistas já alcançadas no que diz respeito aos domínios da língua materna, não limitando o complexo processo de alfabetização à mera codificação e decodificação das palavras que povoam a cotidianidade dos alunos. Este ensino deverá ser apoiado em textos significativos, especialmente os literários, e não em pseudotextos ou em textos-matraca (cartilhescos) (DANGIÓ, 2017, p. 320).

Em suma, podemos afirmar que o primeiro princípio sintetiza as relações grafofonêmicas como conteúdo de ensino que deve vir acompanhado da análise sintética e semântica de palavras extraídas de bons textos, com destaque aos literários. Contudo, assegura a autora, impõe-se a necessidade de se pensar a forma de colocar em prática tal princípio, deste modo, a forma é o foco do segundo princípio que postula a necessidade da leitura literária desde a educação infantil e a importância do planejamento do professor.

Dangió (2017) explica que a leitura literária deve ter o professor como modelo de leitor no ponto de partida e a leitura fluente e compreensiva do aluno já alfabetizado como ponto de chegada. Além do mais, argumenta que, para isto ocorrer, cabe ao professor “[...] *conhecer a lógica do objeto de ensino* — no caso, a leitura e a escrita—, a fim de *saber qual é o ‘próximo’ no desenvolvimento infantil e no ensino da língua*, podendo, assim, *planejar situações didáticas realmente desenvolvintes*” (Idem, p. 321, *grifos da autora*) tendo como conteúdo a análise sintética e semântica das palavras retiradas de textos significativos.

A partir das leituras trabalhadas com os alunos, torna-se possível evidenciar a *palavra* como *unidade mínima de significado*, sendo apreendida de narrativas contextualizadas e significativas. Para tanto, há que se *trabalhar com a palavra em suas faces fonética e semântica*. A atividade educativa partirá da *síntese* inicial do aluno no que tange à —palavra, avançará em direção ao *ensino organizado de análise das suas partes* — unidades menores como sílabas e fonemas —, que culminará na aprendizagem da *síntese* da palavra lida e compreendida (DANGIÓ, 2017, p. 321, *grifos da autora*).

Tudo isso demanda planejamento deliberado do professor para uma adequada organização do tempo e do espaço, como possibilidades didáticas; distinção entre o que é essencial e o que é acidental e/ou acessório na alfabetização; que o trabalho educativo tenha continuidade (DANGIÓ, 2017). Organizar o tempo da aula é imprescindível para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais eficaz. Frisa-se que “não se trata apenas de ‘aumentar o tempo ou reduzir os conteúdos: trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático’ (LERNER, 2008, p. 11, *apud* DANGIÓ, 2017, p. 322). Essa mudança qualitativa ocorre a partir do momento em que o professor domina o que é essencial ou acessório no ensino e na aprendizagem.

Ao detectar o que é essencial, o professor pode organizar o tempo de sua aula dando menor atenção aos aspectos acessórios (aqueles que não são os principais promotores de desenvolvimento) e se atentar aos aspectos nodais, ou seja, àqueles que promoverão de fato a aprendizagem da língua escrita. Diante disso, a autora nos leva a refletir: quais conteúdos e atividades didáticas são essenciais na alfabetização? Será que temos dispensado muito tempo em atividades e conteúdos que são acessórios na aprendizagem da língua escrita?

A organização do espaço também é um aspecto importante. A forma de organização do espaço da sala de aula possibilita momentos de coletividade e de diálogo entre as crianças? Na forma como as salas de aulas são normalmente organizadas, a interação verbal entre alunos e professores é privilegiada? (DANGIÓ, 2017). A autora defende que

Mesas ou carteiras em grupos, duplas ou círculos corroboram uma "melhor cooperação entre as crianças e, ao mesmo tempo, ampliam as possibilidades de acompanhamento e intervenção mediadora do professor" (SANTOS, TSUHAKO, 2016, p. 184). Assim, contribui-se para a aprendizagem da língua materna por meio da imersão do aluno na *interação verbal* com o professor e com seus pares (BAKHTIN, 2010). Todavia, destaque-se que as relações dialógicas propostas devem estar imbricadas ao conteúdo do objeto de ensino (TALIZINA, 1988), ou seja, a língua materna falada e escrita pelos homens (DANGIÓ, 2017, p. 322, *grifos da autora*).

E, por fim, Dangió (2017) defende que o trabalho educativo deve ter continuidade para que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita sejam efetivadas. Em suma, “[...] faz-se necessária a organização de processos didáticos contínuos” (Idem, p. 323) e isso implica a implementação de políticas públicas para educação e não de políticas públicas de educação de um determinado partido político, já que o que temos vivenciado é um *vai-e-vem* de projetos para alfabetização que são implantados de acordo com o programa político do partido que está no poder e não baseados nos mais desenvolvidos conhecimentos científicos da área educacional. “Igualmente, torna-se fundamental considerar a *fase de transição da educação*

infantil ao ensino fundamental para que o referido processo de alfabetização se efetive” (DANGIÓ, 2017, p. 323, *grifos da autora*). Para considerar a fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental não basta apenas dominar o conteúdo e forma de ensinar, é preciso também compreender o destinatário, ou seja, saber não apenas o que o aluno é, mas igualmente o que ele pode vir a ser. Isso significa que

[...] a ênfase aqui conferida ao “destinatário” não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social dessas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas (MARTINS, 2013, p. 297).

Sendo assim, conhecer o educando empírico e o educando concreto consiste em compreender o destinatário, foco do terceiro princípio estipulado por Dangió (2017). O aluno enquanto educando empírico se apropriou oralmente e espontaneamente da língua e a partir dessa apropriação, enquanto educando concreto, deve estabelecer uma nova relação com a linguagem apropriando-se da língua portuguesa em seu domínio padrão no intuito de ampliar a utilização das formas linguísticas antes não conhecidas ou não dominadas conscientemente (DANGIÓ, 2017). Essa nova relação somente será estabelecida a partir de processos sistematizados de ensino e aprendizagem, e “[...] não podemos perder de vista que esta conquista representa, para a criança, a aquisição de uma nova linguagem, à medida da tomada de consciência da estrutura da língua em seu uso social” (Idem, p. 324). Apoiada em Vigotski a autora explana que tal fato radica na

[...] proposição do *princípio didático referente ao desenvolvimento das funções psíquicas numa nova relação com a linguagem, a partir daquela já empreendida oralmente e adquirida espontaneamente*. Há que se propor, então, *novas experiências com as estruturas gramaticais e sintáticas da linguagem escrita*, haja vista que na ausência deste expediente o ensino poderá resultar inócuo (DANGIÓ, 2017, p. 324, *grifos da autora*).

Para tanto, o aluno deve exercer um papel ativo e consciente no processo de apropriação da língua escrita (DANGIÓ, 2017) e esse ativismo não deve ser confundido com as proposições das pedagogias do *aprender a aprender* (DUARTE, 2006) que reduzem o papel ativo do aluno à realização de atividades práticas, manuais, pesquisas para construção do conhecimento e/ou até mesmo escolha dos conteúdos que se interessam em estudar. Ancorada nos autores da psicologia histórico-cultural, Dangió (2017, p. 324, *grifos da autora*) elucida que

[...] a tomada de consciência é resultado de numerosas interações entre criança e adulto e entre criança e realidade social. Ter um *papel ativo* significa *agir sobre o objeto de estudo*, desvelando as condições nas quais ele se originou — ora, da necessidade histórica da humanidade para a invenção da escrita (DAVYDOV, 1988b) —, e, também compreendendo a sua transformação, ou seja, o seu processo de comunicação, de registro e de complexificação sintática da língua. O *caráter consciente* é produto e regulador da atividade humana, iniciando-se pela atividade prática até a automatização do processo de aprendizagem — quando o objeto passa a ser objeto da consciência (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1983; LURIA, 2016).

Ainda, para lograr êxito com a proposição de novas experiências com as estruturas gramaticais e sintáticas da linguagem escrita, além de dominar o que o aluno é e as suas possibilidades de vir a ser, o professor deve ter pleno conhecimento do desenvolvimento humano e como ele pode ser potencializado a partir do ensino, pois há um longo caminho a ser percorrido entre o educando empírico e o educando concreto e o aluno não conseguirá percorrer tal caminho sozinho, o professor é o guia neste processo. Sendo assim, Dangió (2017) defende a necessidade de o professor dominar a Periodização do Desenvolvimento Humano⁹ proposta por Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), posto que, na alfabetização de crianças, o

ensino desenvolvente deve levar em conta todas as *atividades-guia que caracterizam a primeira infância e a infância propriamente dita*. Com destaque aos *jogos simbólicos*, posto *requererem que a palavra oriente a ação a ser realizada com o objeto, proporcionando ulteriores processos abstrativos*. Contudo, o trato com tais atividades não pode preterir a dinâmica interna das mesmas, ou seja, o ensino deve incidir naquilo que ela encerra de modo ainda oculto — como se fosse um *gérmen* da atividade-guia subsequente. Eis mais uma exigência acerca do desvelamento entre aquilo que se apresenta ao nível da zona de desenvolvimento efetivo e aquilo que se apresenta no âmbito da área de desenvolvimento iminente (DANGIÓ, 2017, 325, *grifos da autora*).

A autora defende que dominando as características e atividades-guias de cada época, em especial a primeira infância e a infância, o professor terá mais subsídios para o planejamento do trabalho educativo. Após análise do educando empírico em sua zona de desenvolvimento real e munido de sólido conhecimento teórico e prático, ele poderá planejar situações didáticas objetivando as necessidades do educando concreto trabalhando em sua área de desenvolvimento iminente. Eis aqui a relação dialética entre conteúdo, forma e destinatário, elementos indissociáveis do trabalho educativo, uma vez que quem ensina, ensina algo (conteúdo) a alguém (destinatário) de um determinado modo (forma). Assim, revela-se a importância da formação do professor no domínio da referida tríade. Dangió (2017) argumenta:

⁹ Sobre a Periodização do Desenvolvimento Humano consultar a obra *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice* organizada por Martins, Abrantes e Facci (2016) e *D. B. Elkonin: via e obra de um autor da psicologia histórico-cultural* de autoria de Lazaretti (2011).

Há que se assegurar *uma formação sólida do professor alfabetizador*. Em outras palavras, é preciso que o profissional domine os conteúdos linguísticos (elementos históricos, estruturais e discursivos da língua portuguesa) e didáticos para a *práxis educativa* em consonância com a tríade: *conteúdo-forma-destinatário* (DANGIÓ, 2017, p. 32, *grifos da autora*).

Após a síntese apresentada da tese de Dangió (2017), podemos verificar diversos contributos aos estudos histórico-críticos no âmbito da alfabetização, todavia, em nossa opinião, o principal deles é a elaboração dos princípios didáticos para prática pedagógica histórico-crítica no ensino da língua escrita aplicáveis tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

Um ano após a defesa de doutorado de Dangió (2017), outra tese foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus/Araraquara sob a orientação do Prof. Dr. Newton Duarte. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural* de Maria Cláudia da Silva Saccomani.

Trata-se de uma tese estruturada em quatro capítulos norteados pela seguinte hipótese: “a promoção de uma relação mais consciente com a linguagem oral, na educação infantil, contribui para o processo de aquisição do domínio da escrita” (SACCOMANI, 2018, p. 22). O objetivo central do trabalho é “contribuir para o planejamento pedagógico na educação pré-escolar tendo em vista o ensino desenvolvente da língua portuguesa” (Idem, p. 31).

A educação infantil e o movimento pendular entre o cotidiano e o não-cotidiano é o título do primeiro capítulo. Nele, a autora analisa as características da vida cotidiana e não-cotidiana, além de abordar a função da escola na mediação entre esses dois níveis da prática social. Para tanto, expõe a relação entre objetivação e apropriação no desenvolvimento humano, bem como as objetivações genéricas em-si e para-si; a dialética entre o espontâneo e o não espontâneo; e, por fim, a educação infantil nos documentos regulatórios e nas pedagogias hegemônicas para evidenciar a predominância do cotidiano nos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil.

O segundo capítulo, *O desenvolvimento da linguagem à luz da psicologia histórico-cultural*, tem como objetivo analisar “[...] o desenvolvimento da linguagem à luz da psicologia histórico-cultural e as especificidades da criança na educação infantil para compreender, na essência, o destinatário do processo educativo” (SACCOMANI, 2018, p. 32). Para isso, a autora tomou a periodização do desenvolvimento, proposta por Elkonin, como elemento fundamental

à compreensão do psiquismo infantil e a relação da criança com o mundo, destacando, dessa relação, o percurso do desenvolvimento da linguagem.

Já no terceiro capítulo, *Formação da relação consciente da criança com a linguagem oral*, Saccomani (2018, p. 32) traz à baila

[...] mediações teóricas a partir da psicologia histórico-cultural e também contribuições no campo da fonoaudiologia, mais especificamente, nos estudos na área da consciência fonológica e habilidades auditivas, tendo como objetivo buscar elementos para delimitar quais são alguns dos importantes conteúdos a serem transmitidos nesse segmento de ensino, tendo em vista a formação de uma relação mais consciente da criança com a linguagem oral.

Além disso, a autora fundamenta-se em estudiosos clássicos e contemporâneos da psicologia histórico-cultural que abordam o valor da análise sonora da palavra como atividade essencial à aprendizagem da língua escrita.

O último capítulo, denominado *Contribuições à prática pedagógica histórico-crítica*, tem a intenção de contribuir “[...] ao planejamento de ensino e organização do trabalho pedagógico com as crianças da pré-escola tendo em vista o ensino desenvolvente da língua portuguesa” (Idem, p 32). Para tanto, a partir do eixo articulador *conteúdo-forma-destinatário*, a autora explana sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento destacando as relações entre pedagogia e psicologia e suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem.

Em seguida, Saccomani (2018) elaborou três quadros (reproduzidos a seguir) relacionando a atividade-guia com a etapa da linguagem oral e apresentando o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento eminente de cada atividade-guia e de cada etapa da linguagem. A autora esclarece que, nas células em azul, constam aspectos do desenvolvimento de forma geral e, nas brancas, características do desenvolvimento da linguagem.

Quadro 11: Síntese do desenvolvimento da comunicação emocional direta em direção à atividade objetal manipulatória

Atividade-guia	Linguagem oral	Nível de desenvolvimento real	Área de desenvolvimento iminente (atividade objetal manipulatória)
Comunicação emocional direta	Etapa pré-linguística (Linguagem pré-verbal e pré-intelectual)	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade sensório-perceptual e motora; • Atenção involuntária • Ausência de significados para as memórias (pela ausência de linguagem); • Ações sensório-motoras de manipulação e exploração das propriedades sensoriais dos objetos (uso indiscriminado do objeto); • Exclusivamente o adulto disponibiliza objetos; • Dependência do campo sensório-perceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade percepção e ação (predomínio da percepção visual-direta); • Atenção involuntária (objetos determinam a ação da criança em decorrência da unidade entre afeto e percepção); • Memória se manifesta na percepção ativa; • Procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos (objeto converte-se em instrumento; uso do objeto em sua função direta); • Marcha independente (maior autonomia, reorganização do campo perceptual e no contato com objetos); • Libertação do campo sensório-perceptual; • Comportamento (percepção, atenção, memória, pensamento) determinado pela situação concreta.
		<ul style="list-style-type: none"> • Complexo de animação; • Gesto indicativo; • Ruídos, murmúrios balbucios e as primeiras “palavras”; • Palavra como mera extensão ou propriedade do objeto; • Dependência do contexto simpráxico (gestos, entonação, situação etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrecruzamento entre linguagem e pensamento; • Linguagem autônoma (transição entre o período pré-linguístico e o período verbal); • Linguagem autêntica (período verbal) utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos durante a atividade conjunta; • Superação da conexão direta objeto-designação, promovendo a conversão da imagem do objeto em signo (linguagem trata de categorias e não objetos particulares); • Salto abrupto no vocabulário; • Domínio primário do idioma (aproximadamente dos 11 meses até um ano e sete meses) • Domínio da estrutura gramatical da linguagem (aproximadamente de um ano e sete meses até três anos).

Fonte: Saccomani (2018, p. 281).

Quadro 12: Síntese do desenvolvimento atividade objetal manipulatória à brincadeira de papéis

Atividade-guia	Linguagem oral	Nível de desenvolvimento real	Área de desenvolvimento iminente (atividade objetal manipulatória)
<p>Atividade objetal manipulatória</p>	<p>Linguagem autêntica – Período verbal (utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos da atividade conjunta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade percepção e ação (predomínio da percepção visual-direta); • Atenção involuntária (objetos determinam a ação da criança em decorrência da unidade entre afeto e percepção); • Memória se manifesta na percepção ativa; • Procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos (objeto converte-se em instrumento; uso do objeto em sua função direta); • Marcha independente (maior autonomia, reorganização do campo perceptual e no contato com objetos); • Libertação do campo sensório-perceptual; • Comportamento (percepção, atenção, memória, pensamento) determinado pela situação concreta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção generalizada dos objetos (percepção semântica); • Atenção mediada pelas indicações verbais do adulto. • Memória involuntária, mas com possibilidade de apresentar objetivos mnemônicos; • Uso livre do objeto, mas consciente de sua função (substituição de um objeto por outro); • Superação do campo perceptual imediato (Comportamento não mais determinado pela situação concreta); • Indicações verbais do adulto (bem como sua própria linguagem) regulam o seu comportamento; • Comportamento se subordina às regras do papel assumido no jogo de papéis (desenvolvimento do autodomínio da conduta).
		<ul style="list-style-type: none"> • Entrecruzamento entre linguagem e pensamento; • Linguagem autônoma (transição entre o período pré-linguístico e o período verbal); • Linguagem autêntica (período verbal) utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos durante a atividade conjunta; • Superação da conexão direta objeto-designação, promovendo a conversão da imagem do objeto em signo (linguagem trata de categorias e não objetos particulares); • Salto abrupto no vocabulário; • Domínio primário do idioma (aproximadamente dos 11 meses até um ano e sete meses) • Domínio da estrutura gramatical da linguagem (aproximadamente de um ano e sete meses até três anos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem egocêntrica (meio de planejamento e regulação da conduta); • Linguagem situacional; • Desenvolvimento do vocabulário (além de substantivos, verbos, adjetivos, pronomes, numerais e conjunções subordinativas). • Maior domínio da estrutura gramatical da linguagem • Possibilidade de uma relação menos espontânea com a linguagem.

Fonte: Saccomani (2018, p. 282).

Quadro 13: Síntese do desenvolvimento da brincadeira de papéis à atividade de estudo

Atividade-guia	Linguagem oral	Nível de desenvolvimento real	Área de desenvolvimento iminente (atividade objetual manipulatória)
Atividade objetual manipulatória	Linguagem autêntica – Período verbal (utilizada pela criança para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos da atividade conjunta)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção generalizada dos objetos (percepção semântica); • Atenção mediada pelas indicações verbais do adulto. • Memória involuntária, mas com possibilidade de apresentar objetivos mnemônicos; • Uso livre do objeto, mas consciente de sua função (substituição de um objeto por outro); • Superação do campo perceptual imediato (Comportamento não mais determinado pela situação concreta); • Indicações verbais do adulto (bem como sua própria linguagem) regulam o seu comportamento; • Comportamento se subordina às regras do papel assumido no jogo de papéis (desenvolvimento do autodomínio da conduta). 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção generalizada dos objetos (percepção semântica); • Maior desenvolvimento da atenção voluntária; • Memória lógico-verbal, na qual as crianças fazem uso das palavras para realizar conexões semânticas com aquilo que precisa ser memorizado. • Objeto de interesse é o conhecimento historicamente acumulado (saber escolar); • Desenvolvimento do autodomínio da conduta • Capacidade abstrativa.
		<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem egocêntrica (meio de planejamento e regulação da conduta); • Linguagem situacional; • Desenvolvimento do vocabulário (além de substantivos, verbos, adjetivos, pronomes, numerais e conjunções subordinativas). • Maior domínio da estrutura gramatical da linguagem • Possibilidade de uma relação menos espontânea com a linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem interna (meio de planejamento e regulação da conduta); • Linguagem coordenada ou contextual; • Enriquecimento do vocabulário; • Domínio da estrutura gramatical da linguagem; • Relação voluntária com a linguagem oral; • Consciência fonêmica (nível mais complexo da consciência fonológica).

Fonte: Saccomani (2018, p. 283).

Para elaborar uma síntese mais profunda da idade pré-escolar, objeto de estudo da tese de Saccomani (2018), a autora considerou necessário apontar os diferentes níveis de planejamento (planejamento educacional; planejamento de ensino e planejamento de aula) e as especificidades dos conteúdos da educação infantil (conteúdos de formação teórica e operacional). A partir disso, a pesquisadora confeccionou dois quadros: um com conteúdos de formação operacional e outro com conteúdos de formação teórica no âmbito da linguagem oral objetivando o desenvolvimento de habilidades auditivas e consciência fonológica.

Quadro 14: Conteúdos de formação operacional e objetivos

Natureza do Conteúdo	Conteúdo Geral	Objetivo Geral	Conteúdo Específico	Objetivo Específico
Formação Operacional	Habilidades Auditivas	Localizar, identificar, diferenciar e repetir sons específicos.	Atenção Auditiva	Perceber, identificar e localizar sons verbais e não-verbais
			Percepção Auditiva	Diferenciar sons verbais e não-verbais
			Discriminação Auditiva	Reconhecer pequenas diferenças entre sons verbais ou não-verbais
			Memória Sequencial Auditiva	Utilizar recursos verbais e não-verbais para repetir sequências de sons.

Fonte: Saccomani (2018, p. 294).

Quadro 15: Conteúdos de formação teórica e objetivos

Natureza do Conteúdo	Conteúdo Geral	Objetivo Geral	Conteúdo Específico	Objetivo Específico
Formação Teórica	Consciência Fonológica	Reconhecer os sons do português brasileiro; Refletir e manipular intencionalmente as unidades sonoras da fala em diferentes níveis de complexidade.	Rimas	Perceber a face fonética das palavras em detrimento da face semântica.
			Consciência de palavras e frases	Identificar o conceito de palavra e frase; perceber a estrutura da língua e a organização das palavras em frases (sintaxe) em uma sequência com coerência; segmentar a frase em palavras; identificar elementos da face fonética, independente da face semântica.
			Consciência silábica	Identificar oralmente as unidades silábicas que constituem a palavra, manipulando-as intencionalmente; realizar operações de análise e síntese (segmentação silábica, síntese silábica, identificação da quantidade de sílabas, transposição silábica, adição e subtração silábica).
			Consciência intrassilábica (aliteração e rima)	Manipular unidades sonoras ainda menores do que sílaba; repetir e identificar sons que são iguais ou parecidos (aliteração); identificar palavras que começam com o mesmo som (aliteração); identificar palavras que terminam com o mesmo som (rima).
			Consciência fonêmica	Identificar os sons consecutivos que formam a palavra (análise sonora), materializando-os; identificar os sons verbais e não verbais, materializando-os na palavra com cores diferentes; modificar os sons das palavras, verificando que o significado se transforma.

Fonte: Saccomani (2018, p. 294).

Em continuação aos quadros apresentados anteriormente e objetivando exemplificar uma das possibilidades de elaboração de plano de ensino, Saccomani (2018, p. 297) elaborou

[...] uma síntese com a área de desenvolvimento iminente, ou seja, aquilo que a criança deve conquistar tendo em vista a transição à idade escolar e o desenvolvimento de uma relação mais consciente com a linguagem oral, os objetivos de ensino, os conteúdos de formação operacional no primeiro quadro, os conteúdos de formação teórica no segundo, os procedimentos e recursos, bem como na última coluna, os procedimentos e recursos avaliativos.

A autora argumenta que as crianças aprendem a falar frequentando ou não a escola, pois o desenvolvimento da linguagem oral ocorre espontaneamente por intermédio das relações cotidianas da criança com as pessoas de seu convívio, todavia, a apropriação da língua escrita demanda uma relação mais voluntária e consciente com a linguagem oral. Destarte, Saccomani (2018) defende a tese de “[...] que a educação infantil deve promover uma relação mais consciente e voluntária com a linguagem oral, visto que além de contribuir para que a criança estabeleça uma relação mais intencional com sua própria oralidade, também contribuirá ao desenvolvimento da linguagem escrita” (Idem, p. 314).

Por fim, a autora conclui que “[...] quanto mais as palavras se tornam objeto de atenção das crianças por meio de brincadeiras e outras ações pedagógicas, mais domínio as crianças desenvolvem sobre as diferentes unidades que compõem a linguagem oral, o que, por sua vez, contribuirá ao domínio da escrita” (Idem, p. 316).

A tese de Saccomani (2018) enriquece os estudos no campo da alfabetização na educação infantil ao demonstrar que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita nesta etapa da educação básica não pode ser reduzido ao ensino do nome e do traçado das letras; e a importância das habilidades auditivas e consciência fonológica na aprendizagem da linguagem oral e, especialmente, escrita.

A dissertação de mestrado de Izac Trindade Coelho, intitulada *Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita*, foi defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus/Araraquara, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu. O trabalho foi desenvolvido a partir da seguinte problemática:

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 (COELHO, 2016, p. 25).

O autor parte da hipótese de que a palavra é o instrumento-guia do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e de que as propostas pedagógicas para a alfabetização de crianças reforçam a cisão entre conteúdo e forma da palavra, priorizando sua face fonética em detrimento de sua face semântica. O objetivo nuclear da dissertação de Coelho (2016, p. 126) é “[..] 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”.

No capítulo um, *O debate sobre a alfabetização no Brasil*, o pesquisador esboça o tratamento conferido à alfabetização na história da educação brasileira e salienta as soluções apresentadas pelos governos e os resultados obtidos. O autor argumenta 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 (Idem, p. 26).

Já no capítulo dois, *Pedagogia Histórico-Crítica e alfabetização no ensino fundamental*, Coelho (2016) expõe os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica para pensar os problemas relativos à alfabetização com base nos fundamentos que postulam tal pedagogia. Em seguida, o autor analisou dois artigos que considera relevantes para o avanço de uma didática histórico-crítica em alfabetização. A partir disto, Coelho (2016) sintetizou algumas formulações pedagógicas que, por sua vez, foram mais detalhadas no capítulo seguinte denominado: *Para uma Alfabetização Histórico-Crítica: elementos para uma contribuição didática ao campo da alfabetização de crianças* – o terceiro e último capítulo da referida dissertação.

Coelho (2016) inicia o último capítulo expondo a concepção de linguagem escrita na psicologia histórico-cultural, bem como o percurso de apropriação da escrita pela criança à luz das elaborações teóricas e experimentos de Vigotski e Luria. Depois, apresenta “[...] 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 face fonética e a semântica” (Idem, p. 26). E, por fim, postula algumas

orientações didático-pedagógicas, a partir da conclusão da centralidade da palavra, descritas abaixo:

- O domínio das relações entre grafemas e fonemas é essencial no período de alfabetização e não se desenvolve de forma espontânea;
- O trabalho com textos tem a função de assegurar e ampliar o significado e sentido das palavras em estudo;
- A repetição atrelada à compreensão funciona como eficaz mecanismo de fortalecimento e fixação do conteúdo ensinado;
- A seleção de textos, de diferentes gêneros textuais, dos quais deve-se destacar as palavras a serem estudadas, deve ser realizada pelo professor a partir do estabelecimento das relações grafofonêmicas que serão estudadas sistematicamente;
- “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” (COELHO, 2016, p. 111);
- A delimitação de um conjunto de palavras a ser trabalhado ao longo do ano letivo, viabiliza a seleção dos elementos linguísticos, os textos e os exercícios de fixação;
- “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” (Idem, p. 112);
- O professor deve selecionar palavras que vão além do universo cotidiano e pragmático da criança, isto é, o vocabulário do aluno deve ser enriquecido, portanto, é preciso esmero na seleção das palavras para não restringir a escolha àquelas que pertencem ao universo vocabular dos alunos.

Em nossa análise, a dissertação de Coelho (2016) contribui para refletirmos sobre os problemas que envolvem o ensino e aprendizagem da língua escrita, não apenas como uma questão metodológica e/ou teórica, visto que, a universalização do domínio da língua escrita demanda, também, implementação de políticas de erradicação da pobreza e miséria que assola a maior parte da população brasileira e mundial. Além disso, outro contributo da referida pesquisa é o destaque à centralidade da palavra no processo de alfabetização e o necessário domínio das relações grafofonêmicas, sem dissociar a faceta fonética e semântica da palavra.

Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização trata-se de uma dissertação de mestrado profissional defendida por Luciana Apolônio Rodrigues

Carneiro, em 2018, no Programa de Pós-Graduação de Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus/Bauru, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni. Elaborada em cinco capítulos, a dissertação de Carneiro (2018) parte do seguinte questionamento:

Considerando o “patrimônio de habilidades e destrezas” (LURIA, 2016, p.143) da pré-história da escrita, que expedientes são usados pelas crianças no processo de alfabetização que marcam a transição de uma forma de escrita a outra até a escrita cultural, considerando a relação entre as notações gráficas (linguagem) e suas respectivas insinuações psicológicas (pensamento)? (CARNEIRO, 2018, p. 20-21).

No intento de responder tal questionamento, a autora estabeleceu como objetivo geral da pesquisa: “escrever a história do desenvolvimento da escrita na criança no processo de alfabetização e descrever as características específicas que a escrita sofre ao longo desse processo” (Idem, p. 21).

O capítulo um, denominado *Percurso metodológico da pesquisa*, encontramos os passos metodológicos do desenvolvimento da pesquisa: “a dinâmica da pesquisa bibliográfica, passando pela descrição dos dados do cenário da pesquisa, como o local de sua realização; o perfil dos sujeitos; os instrumentos de registros do material factual analisado e a descrição das atividades avaliativas da escrita das crianças” (CARNEIRO, 2018, p. 23).

Pré-história da escrita e o desenvolvimento do signo na criança é o título do segundo capítulo. Nele, a autora faz uma revisão teórica dos estudos de Vigotski e Luria sobre a pré-história da escrita; o desenvolvimento do signo na criança; e a aquisição da linguagem escrita como objetivação da linguagem interior.

Já no capítulo três, *Escrita da história do desenvolvimento da escrita na criança em processo de alfabetização: primeiras aproximações*, a autora objetiva “[...] entender a natureza do movimento da formação da escrita na alfabetização e, a partir deste, ensaiar a escrita da história do desenvolvimento da linguagem escrita propriamente dita e investigar quais expedientes foram usados pelas crianças para escrever” (Idem, p. 46). Neste momento, a autora, ao analisar a escrita de algumas crianças, distinguiu estágios de escritas tendo como base o núcleo de generalização do pensamento por complexos. Deste modo, estabeleceu os seguintes estágios de escrita: desenho da escrita; escrita com rudimentos de transferência sonora gráfica; escrita flutuante; escrita transliterada; escrita cultural. Os estágios foram sintetizados e caracterizados no quadro a seguir:

Quadro 16: Desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização

NÚCLEO DE GENERALIZAÇÃO	NÍVEIS DA LÍNGUA	CARACTERÍSTICAS DOS ESTÁGIOS DA ESCRITA
Traços sensoriais comuns são evidências imediatas.	Modelagem do fonema	<p>- Desenho da escrita A escrita é composta por uma seleção de palavras (nome próprio, nome de familiares, cabeçalho escolar, marcas de produto, sinalização...) ou de símbolos (letras, números, sinais diacríticos, pontuação etc.) da cultura restritos ao cotidiano. Há uma tendência para a leitura globalizada e ancorada na memória mecânica e/ou fotográfica. Contudo, para se conquistar essa memória pressupõe-se que o sujeito atentou nas características do objeto. Assim, a atenção opera intrinsecamente com a memória mecânica.</p>
A estampagem da escrita resultada da memória não mediada encaminha-se para uma escrita com relativa mediação da memória e com rudimentos de percepção auditiva, distinguindo som da letra inicial da palavra. Nesse trabalho a criança amplia seu campo perceptual da escrita e a forma com um conjunto heterogêneo de elementos do sistema de escrita da língua portuguesa (letras, pontos, diacríticos etc) os quais assumem o estatuto de coleção.		
Complementa a funcionalidade do objeto.	Nível fonemático	<p>- Escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica Ocorrem as primeiras relações entre sons e símbolos gráficos no início da palavra, tanto no nível do fonema quanto no da sílaba, motivadas pela experiência prática com a escrita. Além dos já apontados no complexo associativo, acrescentam-se o nome da letra, o acento etc. Tais relações são mediadas por uma memória apoiada pela percepção e por rudimentos do pensamento abstrato, materializados por um processo autônomo, que desencadeia as primeiras generalizações (transferência de um fonema ou uma sílaba de palavras conhecidas na escrita de palavras desconhecidas). Essa memória é, aqui, denominada <i>intermediária</i> entre a memória <i>fotográfica</i> e a <i>voluntária</i>. Operando em relação estreita com a memória estão a atenção e a percepção. Sem o refinamento dessas funções não se pode avançar em novas formas de escrita. Já, no interior da palavra, há uma escolha aleatória de elementos gráficos, os quais podem ou não manter uma relação funcional com a escrita da palavra em questão. Leitura, ainda globalizada, embora apresente uma regulação no contexto onde ocorreu a transferência sonora para a gráfica.</p>
Fortalece a relação temporal/espacial sinalizada na Escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica , entretanto, a estrutura silábica do ponto de vista do significante convencional, que parecia estar consolidada, na escrita seguinte, vê-se que a sílaba é condensada em apenas uma letra. A transformação gráfica desse estágio de escrita para o próximo materializa o movimento de evolução/involução inerente na aprendizagem da escrita.		
Conjunto de fatores para o campo de uma sequência perceptual	Morfologia elementar	<p>- Escrita flutuante Faz uso de elementos culturais de tipos variados, organizados a partir da relação temporal-espacial na escrita da palavra, em cujo processo há escolhas de elementos, qualitativamente, compatíveis com a sua sonoridade, mediadas pela memória e percepção já requalificadas. A leitura é caracterizada pela regulação fonema-grafema.</p>
Há uma diminuição progressiva da fala para organizar a escrita da palavra no ato de escrevê-la. Essa diminuição da fala implica a mudança gradativa da ordem do simbolismo da escrita, embora, neste estágio do desenvolvimento da escrita, esta seja, ainda, simbolismo de segunda ordem, pois, aqui, começa-se a fazer as relações de transliteração que a atividade da escrita implica.		
Inferência subjetiva com marcas da pseudointelectualidade (despreza as leis objetivas)	Morfologia completa segundo as leis fonéticas	<p>- Escrita transliterada Na organização da escrita, a relação fonema-grafema ocorre na relação temporal-espacial de modo compreensível, do ponto de vista do significante. Nesse estágio, a escrita ainda é guiada pela fala, fato que explica a manutenção da escrita fonética, a qual, porém, só ocorre na relação fonema-grafema em dois casos: 1) relações determinadas a partir da posição da letra na palavra e 2) em casos de concorrência de letras diferentes para o mesmo som, independente do contexto linguístico. Assim, a escolha de uma determinada letra regulada pela criança, na relação fonema-grafema nos dois modelos acima, pode não ser a que corresponde à convenção ortográfica. Essa escolha não acertada não se deve ao desconhecimento do funcionamento do sistema de escrita, antes, indica uma ampliação do conhecimento desse sistema e não o contrário, isto é, a criança supera o critério fônico e toma consciência da arbitrariedade da língua. A leitura detém-se, exclusivamente, na escrita.</p>
A fala deixa de permear a escrita e esta passa a ser simbolismo de primeira ordem, cujo objeto consciente é a expressão de pensamento e operações internas a serviço da interação social.		
Conceito na aparência e complexo na essência	Morfologia oficial e desdobramento sintático-semântico	<p>- Escrita cultural Finda-se o processo de aquisição do sistema da escrita e, a partir daí, opera-se com os princípios desse sistema já nas convenções da língua. Por assim acontecer, a criança faz uso das estratégias epilinguísticas (operações que se manifestam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreção, reelaboração, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc.) (PACHECO, 1997, p. 70). A leitura relaciona escrita e mundo.</p>

Fonte: Carneiro (2018, p. 69).

O quarto capítulo, *A transformação da escrita no processo de alfabetização: considerações ontogenéticas*, é empreendida análise, de modo longitudinal, da escrita de um sujeito, no processo de avaliação, em situações de avaliação. Carneiro (2018, p. 96) objetivou “[...] demarcar a ZDR da escrita de um alfabetizando e, a partir dela, criar a ZDI”.

No quinto capítulo, *Proposta de avaliação do desenvolvimento da escrita inicial no 1º ano do ensino fundamental*, com o objetivo de instrumentalizar o professor alfabetizador a demarcar a zona de desenvolvimento iminente de escrita dos alunos, a autora apresenta “[...] o Relatório Técnico da Ontogênese da Língua Escrita, seguido da modelização desse gênero, como o instrumento avaliativo mais desenvolvido, até esse momento histórico, para registrar as transformações da escrita da criança no processo de alfabetização” (Idem, p. 21). Para tanto, Carneiro (2018) distingue quatro estágios de escrita que precedem o desenvolvimento da escrita cultural: desenho da escrita; escrita com rudimentos de transferência sonora para a gráfica; escrita flutuante e escrita transliterada. Em seguida, postula uma sugestão de relatório para avaliação da apropriação da língua escrita.

Quadro 17: Orientações para elaboração do Relatório da Ontogênese da Língua Escrita

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE		
Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5		
Ensino fundamental: () 1º ano () 2º ano () 3º ano		
Ano letivo: _____		
Aluno:		
DN: / / 20__ Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim () não () em avaliação		
Professor(a):		
PERÍODO	ZDR	ZDI
1º Bimestre	<p>Apresentar os aspectos gerais, observando:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Estágios da escrita; – Forma gráfica; – Expediente utilizado; – Relação funcional com a escrita (retomada de conteúdo); – Conexão entre a produção gráfica e o conteúdo. – Fontes de dificuldade: motivacional, afetiva e específicas da língua. 	Definição da forma-conteúdo intervenção pedagógica.
2º Bimestre	Apresentar os aspectos gerais da ZDR no bimestre atual, tendo por base a comparação com a ZDI anterior.	Definição da forma-conteúdo intervenção pedagógica.
3º Bimestre	Apresentar os aspectos gerais da ZDR no bimestre atual, tendo por base a comparação com a ZDI anterior.	Definição da forma-conteúdo intervenção pedagógica.
4º Bimestre	Apresentar os aspectos gerais da ZDR no bimestre atual, tendo por base a comparação com a ZDI anterior.	Definição da forma-conteúdo intervenção pedagógica.

Fonte: Carneiro (2018, p. 120).

Quadro 18: Exemplo da aplicação do instrumento

Relatório da Ontogênese da Língua Escrita – ROLE		
Educação Infantil: () Infantil 4 () Infantil 5 Ensino fundamental: (x) 1º ano () 2º ano () 3º ano Ano letivo: 2017		
Aluno: FJC		
DN: 30/04/2011 Necessidade Educacional Especial (NEE): () sim (x) não () em avaliação		
Professor(a): LARC		
PERÍODO	ZDR	ZDI
1º Bimestre	Em fevereiro, quando ingressou no 1º ano, apresentava uma escrita indiferenciada (rabisco) . Atualmente, usa elementos culturais, sobretudo letras , e as organiza a partir de correspondências estabelecidas entre oral (temporal) e escrita (espacial). As letras escolhidas são compatíveis com as da sílaba, mas, ainda, possui escrita flutuante . Assim, a compreensão da escrita é dependente do contexto de produção. Na leitura leu uma letra para representar sílabas.	Pode ampliar os símbolos culturais integrantes do alfabeto e respeitar a ordem das letras na formação das sílabas. Deve libertar-se do contexto de produção.
2º Bimestre	Usa elementos culturais (letras) e os organiza respeitando a ordem da formação da sílaba (escrita transliterada) , libertando-se do contexto de produção . Seus erros são motivados pelas trocas de letras concorrentes, os quais são decorrentes da ampliação do conhecimento da língua. Na leitura, apoia-se na escrita.	Pode iniciar a preocupação com as convenções ortográficas.
3º Bimestre	Ainda com uma escrita transliterada , acompanhada pela fala, apresenta indícios de que está no limiar da escrita cultural . Seus erros são justificados por fenômenos fonológicos inerentes ao funcionamento da língua oral. Sua leitura detém-se na escrita.	Superar o critério fônico e tomar consciência da arbitrariedade da língua.
4º Bimestre	Permanece na escrita transliterada, mas com avanços levando-o ao limiar da escrita cultural . Organiza a escrita em cadeias de modo compreensível, contudo apresenta dificuldade em marcar a fronteira entre as palavras . Sua leitura se detém, exclusivamente, na escrita e seus erros são motivados pela ampliação do conhecimento da língua e não o contrário.	Operar com os princípios do sistema de escrita

Fonte: Carneiro (2018, p. 121).

A dissertação de Carneiro (2018) apresenta significativa contribuição aos estudos da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico, especialmente, na proposição de um instrumento de avaliação da ontogênese da língua escrita, isto é, na avaliação individual dos estágios de

escrita que a criança perpassa fundamentando-se nos estudos vigotskianos e lurianos sobre a pré-história da escrita.

Após a síntese de teses e dissertações, abordaremos no subitem a seguir os livros e capítulos de livros cujos autores debruçaram-se a estudar a alfabetização tendo como estofo teórico a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

2.1.2 Livros e Capítulos de Livros

Este item será dedicado à exposição de livros e capítulos de livros cuja temática seja a alfabetização na perspectiva histórico-crítica. Em nossas buscas, encontramos dois livros e dois capítulos de livros.

Informamos que o livro *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas* de Dangió & Martins (2018) não será sintetizado neste item, posto que consiste em um livro oriundo da tese de doutorado de Dangió (2017) que já foi sintetizada no item anterior.

Passemos, então, à apresentação do livro *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita* de Martins & Marsiglia (2015).

O livro é composto por dois capítulos. O primeiro deles, denominado *Marcos referenciais da perspectiva construtivista e da psicologia histórico-cultural*, é dividido em duas partes. A primeira apresenta considerações sobre os fundamentos filosófico-metodológicos da epistemologia genética de Jean Piaget e da psicologia histórico-cultural. Na segunda, são expostas as concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem no âmbito da epistemologia genética e da psicologia histórico-cultural. Em suma, as autoras travam um confronto entre as perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Para tanto, abordam, no primeiro capítulo, os pressupostos teóricos evidenciando os fundamentos filosóficos centrados no idealismo kantiano da psicologia cognitivista expressa na epistemologia genética de Piaget, por um lado. E, por outro lado, os fundamentos filosóficos centrados no materialismo histórico marxiano da psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A partir desses fundamentos, explicitam, no segundo momento do primeiro capítulo, as concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem confrontando as duas orientações teóricas (SAVIANI, 2015, p. XI).

O segundo capítulo, *A alfabetização para o construtivismo e para a psicologia histórico-cultural/pedagogia histórico-crítica*, assim como o primeiro, também é dividido em

dois momentos. Inicialmente, Martins & Marsiglia (2015) analisam a forma de concepção e organização do processo de alfabetização no construtivismo e, em seguida, expõem a concepção e organização da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Elas elaboraram “[...] quadros que sintetizam a relação entre os domínios já conquistados em cada etapa do desenvolvimento e as pendências cognitivas que precisam ser superadas, bem como exemplos de formas de efetivar a passagem do não domínio para o domínio da escrita” (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 5).

Podemos verificar, nos quadros, que seguem reproduzidos abaixo, as características do desenvolvimento efetivo (real) da criança e exemplos de ações pedagógicas que atuarão na zona de desenvolvimento iminente e instrumentalizarão a criança para avançar ao estágio seguinte da escrita.

Quadro 19: Fase Pré-Instrumental

Desenvolvimento efetivo		Área de desenvolvimento iminente			
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos (exemplos)	Recursos (exemplos)
Pré-escrita (fase pré-instrumental, entre 3 e 4 anos).	A criança lança-se ao desafio de “escrever” imitando o adulto, mas sem atribuir significado ao que a escrita representa e sem função mnemônica. A escrita é um brinquedo.	Superar a imitação, fazendo registros que desempenhem função mnemônica.	<i>Linguagem oral e escrita</i> (nuclear), tendo as outras áreas de conhecimento como meio para o conteúdo nuclear. - Vocabulário oral e escrito. - Identificação e reconhecimento de marcas gráficas.	- Ler para as crianças e convidá-las a recontar as histórias. - Promover brincadeiras e depois pedir que expliquem suas regras e sequências. - Apresentar objetos (como um brinquedo, por exemplo) e solicitar que os descreva. - Cantar com as crianças e convocá-las a repetirem. - Pedir que represente (uso do desenho) objetos do seu entorno. - Retomar o trabalho da criança auxiliando-a para analisar sua produção e permitindo a reelaboração.	- Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). - Músicas. - Brinquedos e brincadeiras (envolvendo gestos associados à linguagem e jogos protagonizados). - Diferentes materiais (guache, tinta plástica, aquarela, giz de cera etc.), instrumentos (palito, dedo, pincel, esponja etc.) e interferências (serragem, isopor, linhas, barbantes etc.) para elaboração dos desenhos.

Fonte: Martins & Marsiglia (2015, p. 49).

Quadro 20: Atividade Gráfica Diferenciada

Desenvolvimento efetivo		Área de desenvolvimento iminente			
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos (exemplos)	Recursos (exemplos)
Atividade Gráfica Diferenciada (entre 4 e 5 anos).	As marcas da criança ainda não têm significado em si mesmas, mas apresentam significado ao desempenharem função (mnemônica).	Superar o registro mnemônico, atribuindo significado às marcas – diferenciar o signo “e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico” (LURIA, 2006, p. 161).	Matemática e linguagem oral e escrita (como nucleares) - Vocabulário oral e escrito. - Letras, números, formas etc. (identificação, reconhecimento e utilização de símbolos). - Quantidades. - Sequências lógicas e ordenações. - Grandezas e medidas. - Formas geométricas.	- Contar diferentes objetos. - Representar quantidades. - Organizar sequências lógicas. - Diferenciar objetos por sua forma, tamanho, cor, etc. - Escrita de nomes próprios. - Registro de diferentes naturezas: sequências lógicas, contagens, descrições, formas etc. e de diferentes gêneros utilizando figuras, letras e números. - Desenhar substantivos concretos (podendo variá-los quanto à formação e flexão). - Analisar suas produções e reelaborá-las.	- Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). - Músicas. - Brinquedos e brincadeiras. - Jogos (de movimento, de papéis, com regras, de tabuleiro – por exemplo, dominó de letras, cores etc.). - Atividades de produção: desenho, modelagem, pintura, dobradura etc. (com diferentes materiais e instrumentos e interferências). - Alfabeto móvel. - Caça-palavras, cruzadinhas, bingos, listas etc. (com banco de palavras).

Fonte: Martins & Marsiglia (2015, p. 55).

Quadro 21: Escrita Pictográfica

Desenvolvimento efetivo		Área de desenvolvimento iminente			
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos (exemplos)	Recursos (exemplos)
Escrita pictográfica (entre 5 e 6 anos).	O desenho é utilizado como meio de registro, “signo-símbolo”.	Superar o uso do desenho como recurso auxiliar, substituindo-o pela escrita simbólica.	<p>Matemática e linguagem oral e escrita (como nucleares).</p> <p>- Vocabulário oral e escrito.</p> <p>- Letras e números (identificação, reconhecimento e uso).</p> <p>- Relação numeral / quantidade.</p> <p>- Grafemas e fonemas (utilização de “expedientes culturais complexos”).</p>	<p>- Situações na quais o registro é dificultado por meio do desenho: escrita de frases, substantivos abstratos, adjetivos, verbos etc.</p> <p>- Leitura e escrita do alfabeto: silabar e representar graficamente.</p> <p>- Ações de leitura e escrita que promovam o domínio do sistema de escrita por meio de diferentes gêneros textuais.</p> <p>- Produção de escritas utilizando banco de palavras, ordenação de palavras e pequenos textos (conhecidos).</p> <p>- Escrita coletiva e individual de diferentes gêneros textuais.</p> <p>- Analisar suas produções e reelaborá-las.</p>	<p>- Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.).</p> <p>- Músicas.</p> <p>- Jogos (de movimento, de papéis, com regras, de tabuleiro).</p> <p>- Liga-pontos, cobre-letras etc. (operações motoras/cognitivas).</p> <p>- Frases, músicas e cartas enigmáticas (leitura e escrita – com e sem banco de palavras).</p>

Fonte: Martins & Marsiglia (2015, p. 62).

Quadro 22: Escrita Simbólica (Etapa Inicial)

Desenvolvimento efetivo		Área de desenvolvimento iminente			
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos (exemplos)	Recursos (exemplos)
Escrita simbólica (entre 6 e 7 anos).	Uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido sem recorrer a marcas ou desenhos.	Ampliar o uso o sistema alfabético dominando suas particularidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos. - Estrutura textual (escrita). - Sistema alfabético (leitura e escrita). - Morfologia. - Gênero, número e grau. - Concordância nominal e verbal. - Acentuação. - Pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e escrita (individual e coletiva). - Ações de leitura e escrita que promovam o domínio do sistema de escrita. - Analisar suas produções e reelaborá-las. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livros e textos de diferentes gêneros textuais (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). - Músicas. - Cadernos de caligrafia, de pauta ver, quadriculado etc. (operações motoras / cognitivas). - Textos para ordenação (desconhecidos).

Fonte: Martins & Marsiglia (2015, p. 68).

Quadro 23: Continuidade do Desenvolvimento da Escrita Simbólica

Desenvolvimento efetivo		Área de desenvolvimento iminente			
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos (exemplos)	Recursos (exemplos)
Escrita simbólica - continuação (7 a 10 anos).	Uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido, bem como tendo conhecimento de diferentes gêneros.	Complexificação dos domínios relacionados à gramática e aos gêneros (literários ou não).	<ul style="list-style-type: none"> - Gêneros literários e não literários. - Morfologia. - Sintaxe. - Fonologia. - Semântica. - Estilística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes classes gramaticais expressas em uma frase. - Analisar funções sintáticas da palavra em uma oração. - Identificar e conceituar encontros vocálicos e consonantais em um texto. - Acentuar corretamente palavras de um texto e categorizá-las segundo regras de acentuação. - Reescrever frases substituindo palavras por sinônimos / antônimos ou figuras de linguagem. - Leitura e escrita (individual e coletiva) de diferentes gêneros. - Analisar suas produções e reelaborá-las. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livros e textos de diferentes gêneros textuais (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.).

Fonte: Martins & Marsiglia (2015, p. 69).

No encerramento do livro, Martins & Marsiglia (2015) tecem considerações sobre duas questões relacionadas à apropriação da escrita sob o prisma de diferentes abordagens da alfabetização; apresentam contribuição da neurociências acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita; além disso, elaboram breves observações sobre a literatura infantil.

A primeira questão refere-se ao fato de que, no construtivismo, “[...] a criança primeiramente será apresentada às letras para só posteriormente perceber ‘naturalmente’ (e vagarosamente) que cada uma dessas letras tem um som” (Idem, p. 71). Já o método fônico, em posição oposta ao do construtivismo, defende o desenvolvimento da consciência fonológica, contudo, “[...] desconsideram que a criança possa aprender o sistema de escrita ao mesmo tempo em que atribui significado às palavras” (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 72). Diante do exposto, as autoras advogam a necessidade do entrelaçamento, no desenvolvimento da língua escrita, das faces fonética e semântica da palavra, conforme preconizado por Vigotski e Luria.

A segunda questão “[...] diz respeito às questões ortográficas, pois, no construtivismo, ao serem consideradas ‘alfabéticas’, as crianças ainda apresentam muitos erros ortográficos” (Idem, p. 74). Em suma, na perspectiva construtivista, a escrita de uma palavra em desacordo com a norma padrão não é mais considerada erro e sim hipóteses de escrita. As autoras destacam que, com o passar dos anos de escolarização, o problema agrava-se, as dificuldades acumulam-se e os alunos produzem cada vez mais textos inundados de erros ortográficos e repertório linguístico restrito. Por conseguinte, elas defendem a necessidade do ensino direto e sistemático da ortografia.

Destarte, Martins & Marsiglia (2015) enfatizam a complexidade que envolve o processo de aprendizagem da língua escrita e a importância da repetição, a partir da compreensão, para que a língua escrita seja automatizada no psiquismo dos indivíduos. Sendo assim,

O conhecimento da língua escrita envolve processos de reflexão, análise e generalização, que não se dão espontaneamente, como quer o construtivismo, nem pela mera repetição vazia de significados, como faziam as cartilhas. A repetição é um processo importante para a construção de automatismos, mas o cerne do problema está na repetição sem compreensão, ou seja, como ato imitativo, que [...] não garante a internalização de signos (Idem, p. 75).

Além disso, as autoras mencionam os avanços científicos no âmbito da neurociências que reiteram o postulado pela psicologia histórico-cultural: a unidade material/ideal no psiquismo humano. Em especial, citam os estudos do matemático e neurocientista francês Stanislas Dehaene (2012), na obra *Os neurônios da leitura*, em que o autor advoga: ler não é

um ato natural; do ponto de vista neurológico o método global não é o mais adequado para alfabetizar, mas sim, o método fônico; a necessidade do ensino explícito do código alfabético. Após debruçarem-se com maior atenção aos aspectos listados anteriormente, Martins & Marsiglia (2015) explicam:

Aos destacarmos os limites das perspectivas construtivistas apoiadas no método global, não estamos com isso fazendo uma defesa cega e acrítica do método fônico. Consideramos que esse método também merece aprimoramento pedagógico para dar conta do complexo processo de alfabetização. Mas não podemos deixar de destacar seus acertos e fundamentos, bem como a fragilidade dos argumentos que, historicamente, vêm conduzindo à sua desqualificação na educação escolar ao afirmarem, ilusoriamente, que “os métodos grafofonológicos transformam o aluno numa máquina de soletrar, incapaz de prestar atenção nos significados” (idem, p. 245) (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 82).

Por fim, as autoras frisam a essencialidade da literatura infantil e a necessidade de ações pedagógicas que utilizem-na objetivando “[...] potencializar, desde a mais tenra idade, o trato da criança com a conversão da linguagem oral em linguagem escrita” (Idem, p. 82). Para tanto, reportando-se aos estudos de Ferreira (2013) e Abrantes (2011; 2013), as pesquisadoras destacam a função humanizadora da literatura e que por meio dela:

- A criança desenvolve o domínio da estrutura gramatical do idioma; aprende a utilizar diferentes tipos de orações; assimila o sistema morfológico do idioma e etc.;
- Conteúdos estéticos são transmitidos desenvolvendo nos indivíduos a arte como necessidade ontológica;
- A formação da existência individual é potencializada, instrumentalizando o indivíduo a confrontar os problemas humanos ampliando sua consciência;
- É possível o desenvolvimento do gosto pela leitura e criação do hábito de ler;
- Podem ser instituídas práticas de resistência aos processos de dominação e exclusão presentes na sociedade de classes, pois a leitura dá acesso ao saber erudito e à cultura letrada, portanto, o domínio da leitura é uma forma de libertação das relações alienadas.

Em suma, “tais textos literários se apresentam como provocadores de questionamentos e produzem desafios à interpretação da criança, motivando processos de pensamentos com base na relação de conceitos” (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 85). Todavia, é preciso planejamento na seleção dos livros, atentando-se aos conteúdos e a forma de veiculação dos mesmos, “de forma que efetivamente contribua para o desenvolvimento pleno das crianças” (Idem, p. 86).

O livro em análise trata-se de um salto qualitativo nas produções científicas no campo da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. A síntese e o confronto dos fundamentos filosóficos-metodológicos do construtivismo e da psicologia histórico-cultural e das concepções de desenvolvimento, ensino, aprendizagem e alfabetização das referidas teorias contribuem para a compreensão dos aspectos essenciais e diferenciadores de tais propostas teóricas. Além disso, os quadros que sintetizam a pré-história da escrita com as sugestões de ações pedagógicas auxiliam na instrumentalização do professor e articulam forma, conteúdo e destinatário. As considerações finais trazem importantes apontamentos sobre a alfabetização, entre eles destacamos dois: a defesa da literatura infantil no processo de alfabetização e a crítica à proposta de alfabetização construtivista, à luz dos estudos da neurociências que, por sua vez, respaldam a proposta de alfabetização sob o enfoque histórico-crítico.

O texto, *A educação infantil e a alfabetização* de autoria de Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer, compõe o livro *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* organizado pela Profa. Dra. Alessandra Arce e Profa. Dra. Lígia Márcia Martins.

Na primeira parte do capítulo, a autora apresenta brevemente o processo de invenção da escrita, para depois expor o processo de consolidação, propagação e institucionalização da leitura e da escrita e defender que, além de fatores técnicos, há aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciaram a difusão da leitura e da escrita na sociedade. A autora esclarece:

Se num primeiro momento histórico a proliferação da alfabetização foi um imperativo da fé e sua gradativa expansão deve-se também aos ideais de proselitismo desencadeados pela reforma e contra-reforma, com a revolução francesa e os ideais republicanos e iluministas, a alfabetização passa a ser vista numa concepção diferente: numa concepção social (STEMMER, 2010, p. 130).

De acordo com a autora, tal concepção, originária no bojo da ascensão da burguesia, carrega a preocupação em instruir a população para formação de mão-de-obra ao sistema capitalista de produção, deste modo, a educação, enfim, o domínio da leitura e da escrita torna-se fundamental para o convívio numa sociedade letrada.

Já no segundo momento do texto de Stemmer (2010) são abordadas questões específicas da alfabetização na educação infantil, tais como:

- Dúvidas relacionadas à alfabetização neste nível de ensino materializada nas seguintes perguntas: alfabetiza-se ou não? Digo ou não digo como se escreve? Falo ou não falo que está escrito errado?

- O convívio em um ambiente onde a leitura é um hábito entre as pessoas, provavelmente, auxiliará a criança a perceber a funcionalidade da escrita, contudo, a escola, para a maioria das crianças brasileiras, ainda é um dos poucos locais de acesso a livros;
- “[...] por mais expostas que as crianças estejam ao universo cultural da escrita, o processo de apropriação deste conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro” (STEMMER, 2010, p. 132). No caso da educação escolar, esse outro é o professor;
- Por fim, “[...] para que a criança aprenda a ler e escrever, é necessário que ela seja ensinada/alfabetizada” (Idem, p. 132).

Logo após, a autora retoma a pré-história da escrita na perspectiva vigotskiana e destaca a escola de educação infantil como espaço em que devem ser estabelecidos processos sistematizados de ensino e aprendizagem da língua escrita, além de listar algumas possibilidades didáticas:

[...] o fortalecimento da comunicação gestual e oral entre educadores e crianças; a organização do espaço físico que lhes permite interagir com seus pares, criando formas de manifestações através da brincadeira; o contato com livros de histórias, jornais, enciclopédias, dicionários, gibis...; as salas e os espaços externos que se constituem em espaços textualizados, elaborados com a cumplicidade das crianças; a expressão corporal através da música, das dramatizações e do faz-de-conta; a escrita que aparece com significado e funcionalidade para as crianças de várias maneiras: na receita do bolo, nas cartas para os amigos, no jornal que está sendo elaborado, nos bilhetes e avisos, nos convites diversos, nos jogos de palavras, de percurso, bingo de letras, na visita ao museu, à biblioteca, ao supermercado etc. (STEMMER, 2010, p. 136-137).

A autora finaliza o capítulo compartilhando sua experiência como professora de educação infantil ao relatar alguns exemplos de atividades que visam ao ensino da linguagem escrita, além de salientar a importância da formação do professor alfabetizador que deve apropriar-se de conhecimentos oriundos de diferentes áreas como a linguística, a sociolinguística, a psicolinguística, entre outras. Portanto, advoga Stemmer (2010) que cabe aos professores, cientes da complexidade envolta ao processo de alfabetização, promover momentos intencionais e sistematizados de ensino objetivando que os alunos “[...] se apropriem dos artefatos culturais produzidos pela humanidade, e que para tal, para a superação desse estágio cultural primitivo não sejam necessários perfazer seis mil anos de história” (Idem, p. 140).

O contributo do trabalho de Stemmer (2010), em nossa avaliação, além do relato de experiência enquanto professora alfabetizadora, é a afirmação da escola de educação infantil

enquanto espaço em que se deve promover processos de ensino e aprendizagem da língua escrita de forma intencional e sistematizada pelo professor, que, por sua vez, necessita dominar conhecimentos de áreas diversas para alfabetizar.

A alfabetização na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica tem como autoras Ana Carolina Galvão Marsiglia e Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp e é um dos capítulos do livro *A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*, organizado por Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Luciana Aparecida Araújo Penitente e Stela Miller.

As autoras dividiram o texto em dois momentos. No primeiro, elas trazem à baila a pré-história da escrita, em especial, os estágios de desenvolvimento da escrita propostos por Luria para compreensão das especificidades da alfabetização na educação infantil. O segundo momento é destinado à análise de como os estágios de desenvolvimento da escrita revelam-se em atividades pedagógicas propostas aos alunos de educação infantil. Marsiglia & Bremenkamp (2017) objetivaram, “[...] por meio das ações propostas pela professora do grupo 6, a partir do caderno de um de seus alunos, identificar de que forma as ações desenvolvidas nesta turma de um Centro Municipal de Educação Infantil contribuem para desenvolver as bases necessárias para apropriação da linguagem escrita” (Idem, p. 104-105).

O caderno de um aluno foi selecionado pela professora da turma, que o considerava mais avançado. O foco de análise de Marsiglia & Bremenkamp (2017) consistiu na procura e análise de atividades pedagógicas que propiciassem a superação da escrita pictográfica. Segundo elas, tal superação ocorre a partir da inserção de elementos (substantivos abstratos, adjetivos, verbos, etc.) que dificultem a representação direta por meio de desenhos e obriguem os alunos a usarem o sistema alfabético de escrita compreendendo-o como um sistema de signos que nos permite registrar qualquer conteúdo.

Atividades variadas referentes ao conhecimento do alfabeto, aos conteúdos de matemática e produção de desenhos foram observados pelas autoras. Todavia, apenas três atividades atendiam o foco da análise. Marsiglia & Bremenkamp (2017) analisaram que não havia diferenciação nos desenhos feitos pela criança e que, portanto, não funcionavam como signo auxiliar, deste modo, a criança autora dos desenhos ainda não havia superado a escrita pictográfica. As autoras não culpabilizaram o aluno e muito menos a professora. Salientaram a precarização da formação docente, por um lado, por outro, a valorização da espontaneidade das atividades na educação infantil preconizada pelas pedagogias do *aprender a aprender*. Diante disso, elas concluíram que:

[...] a questão que merece destaque não é o fato de as crianças não conseguirem expressar graficamente o conteúdo dado. Não se trata de considerá-las “culpadas” de atraso no desenvolvimento. O importante é a compreensão desse processo, por parte do professor, de modo a organizar o ensino para promover o desenvolvimento dos seus alunos. Destarte, entendemos que a professora deveria direcionar as atividades para possibilitar às crianças o desenvolvimento de registros que contemplassem as características do conteúdo solicitado. Todavia, não há uma continuidade pedagógica para que isso fosse trabalhado (pelo menos não houve registro no caderno de atividades que possibilitassem avanços nessas questões) (Idem, p. 107).

A pesquisa de Marsiglia & Bremenkamp (2017) colabora para o entendimento do desenho como recurso pedagógico no processo de alfabetização na educação infantil. Permite-nos refletir como a ausência de direcionamento pelo professor no ato de desenhar não produz desenvolvimento e não auxilia a criança no avanço de um estágio para outro. Além de destacarem a importância da formação de professores e de teorias pedagógicas que prezem pelo ensino sistematizado e pela transmissão intencional de conhecimentos desde a educação infantil.

A seguir, exporemos artigos, publicados em revistas científicas, cuja temática seja a alfabetização na pedagogia histórico-crítica.

2.1.3 Artigos

Nas buscas realizadas, encontramos oito artigos que tratam da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico que seguem descritos abaixo.

O artigo *A concepção histórico-cultural de alfabetização* de Martins & Dangió (2015) foi publicado pela revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* e tem como objetivo apontar as relações entre alfabetização e o processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos. A partir disto, as autoras postulam que “[...] a alfabetização se realiza no seio de um processo amplo de desenvolvimento cultural e, conseqüentemente, de um ensino desenvolvente desde a mais tenra idade” (Idem, p. 210). Além de defenderem “[...] a tese segundo a qual o professor alfabetizador carece conhecer as articulações internas entre alfabetização, desenvolvimento da linguagem oral e o salto abstrativo requerido à sua conversão em linguagem escrita” (MARTINS & DANGIÓ, 2015, p. 210).

Na primeira seção do artigo, intitulada *A origem social da escrita e o entrecruzamento entre fala e pensamento*, as autoras expõem a escrita como criação da humanidade a partir de necessidades historicamente produzidas e as características do entrecruzamento entre fala e

pensamento no desenvolvimento psíquico, à luz dos pressupostos da psicologia histórico-cultural.

A segunda seção, *Linguagem oral e linguagem escrita*, é dedicada à apresentação do desenvolvimento da linguagem oral na criança, mostrando-a primeiramente como processo intersíquico e sua transformação em processo intrapsíquico, isto é, como “[...] gradativamente é que a linguagem oral, externalizada na fala, vai transmutando-se de operação externa a operação interna” (MARTINS & DANGIÓ, 2015, p. 217). Além disso, as diferenças entre linguagem oral e escrita são apontadas qualificando a segunda como uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais completa. Portanto, argumentam as autoras, “o domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao longo do desenvolvimento infantil” (Idem, p. 218).

Ao final do artigo, as autoras tecem algumas considerações sobre a relação entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento das funções psíquicas sinalizando

[...] que a análise dos índices alarmantes que cercam a alfabetização em nosso país, bem como da problemática circunscrita muitas vezes aos ‘procedimentos’ e ‘idades’ mais adequados para a alfabetização, não podem se furtar de levar em conta que o desenvolvimento da conduta humana complexa – a exemplo da leitura e da escrita, advém da qualidade das mediações culturais disponibilizadas aos indivíduos (Idem, p. 219).

Com isso, as autoras objetivam esclarecer a origem social e cultural do psiquismo humano e que, portanto, a não apropriação das objetivações materiais e imateriais produzidas pela humanidade interfere no desenvolvimento psíquico dos indivíduos e compromete a capacidade de aprendizagem de inúmeras pessoas. Elas consideram que tal conhecimento é condição *sine qua non* para “[...] que a escola não converta as ‘vítimas’ em ‘vilões’, não localize nos sujeitos o problema que radica na sociedade de classes. Que os trabalhadores da educação escolar compreendam que ninguém objetiva aquilo que não lhe foi dado à apropriação” (Idem, p. 219).

Diante do exposto, concluímos que Martins & Dangió (2015) corroboram para os avanços dos estudos do ensino da língua escrita sob o enfoque histórico-crítico, essencialmente, no destaque conferido à relação dialética entre alfabetização e desenvolvimento psíquico. Tal destaque auxilia a compreensão do fracasso da aprendizagem da língua escrita para além das leis biológicas, naturalizantes e unilaterais, já que permite-nos refletir sobre o problema como síntese de múltiplas determinações.

Já o artigo *Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita*, de Saraiva & Costa-Hübes (2015), também publicado pela revista *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, tem como tema as ações mediadoras do professor no trabalho com os gêneros discursivos no processo de apropriação da linguagem escrita e objetiva “[...] a identificação de ações de mediação na apropriação da linguagem escrita, por meio do trabalho com o gênero discursivo convite no processo de alfabetização” (SARAIVA & COSTA-HÜBES, 2015, p. 222). A tese do artigo centra-se no processo de alfabetização, como prática transformadora, e que

[...] deve acontecer envolvendo as práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, possibilitando à criança uma tomada de consciência sobre esse aprendizado e seus usos no contexto no qual está inserido, para assim promover a aprendizagem e o desenvolvimento, de modo significativo, dos conteúdos oriundos da atividade humana (Idem, p. 231).

O artigo é dividido em três seções: 1. *A função social da escola e o papel do professor no ensino da escrita*; 2. *A linguagem escrita no contexto de ensino e aprendizagem*; 3. *Apropriação da escrita: a relação dos sujeitos no processo de ensino*.

Na primeira seção, as autoras, apoiadas nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, defendem a função social da escola destacando-a como locus privilegiado para apropriação do conhecimento socialmente elaborado, além de defenderem que “é preciso ampliar a compreensão de língua, estendendo as ações com a linguagem para contextos reais de uso, lugar onde a língua se revela em toda a sua plenitude” (Idem, p. 223). Posteriormente, defendem que é papel do professor “[...] organizar as ações para que o aluno assimile o conhecimento produzido socialmente e que, de posse dele, possa atuar com autonomia nas práticas sociais, superando o conhecimento empírico por formas mais elaboradas” (Idem, p. 223).

Já na segunda, Saraiva & Costa-Hübes (2015) apoiam-se nos estudos bakhtinianos e vigotskianos para advogarem que o ensino da língua escrita deve ocorrer em contexto real do uso social da linguagem e que o texto deve ser o ponto de partida de qualquer estudo sobre a língua, pois, segundo elas, “o trabalho com o texto em sala de aula configura-se em um importante instrumento de ensino, possibilitando que a apropriação da escrita configure como o resultado de um movimento entre as ações dos sujeitos com e sobre a linguagem em processos de constantes intervenções” (Idem, p. 226).

Finalmente, na terceira e última seção as autoras apresentam o experimento didático que realizaram em sala de aula ao ensinarem o gênero textual convite a alunos do 2º ano do ensino fundamental. Os alunos foram orientados a produzirem um convite aos pais e/ou responsáveis

para participarem da reunião de pais e mestres do 1º bimestre. Elas expuseram o passo-a-passo do plano de trabalho e a forma de execução; explicaram o processo de revisão e reescrita do texto pelos alunos e as intervenções que realizaram no decorrer das aulas. Na visão de Saraiva & Costa-Hübes (2015, p. 231), “no final do trabalho com o gênero, quando os convites foram encaminhados aos seus interlocutores, foi notável um avanço significativo, de modo geral, com a maioria dos alunos”. Em suma, as autoras consideram que

[...] a revisão e reescrita, no trabalho com gêneros discursivos, mediada pelo conteúdo de ensino e pela ação colaborativa e intervenção do professor, possibilitou aos alunos a tomada de consciência de certos conhecimentos científicos, de modo em que, gradativamente, as crianças passaram a internalizar e externalizar os conhecimentos trabalhados em sua totalidade (SARAIVA & COSTA-HÜBES, 2015 p. 231).

A produção de texto numa situação real de uso social da língua escrita mediada pelos conteúdos configura, em nossa análise, o diferencial do artigo em análise corroborando para o progresso das pesquisas sobre alfabetização na pedagogia histórico-crítica, pois, a ênfase é colocada em um texto de uso cotidiano, contudo, a produção do mesmo ocorreu mediada por conteúdos científicos da língua portuguesa.

Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização é um artigo publicado pela Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, foi redigido por Coelho & Mazzeu (2016) e “[...] tem o propósito de indicar fundamentos teóricos que contribuam para elaborações metodológicas coerentes com os pressupostos dessa concepção pedagógica [a pedagogia histórico-crítica]” (Idem, p. 2576).

Na primeira parte do artigo, denominada *Introdução: a pedagogia histórico-crítica e os métodos tradicionais de alfabetização*, os autores reafirmam a defesa da pedagogia histórico-crítica: é função da escola a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Posteriormente, apontam a necessidade de avanços na construção de um método histórico-crítico de alfabetização. Para tanto definem o primeiro desafio de tal empreitada: “superar dialeticamente os principais métodos já existentes, identificando o seu núcleo válido, desarticulando esses elementos válidos do quadro teórico limitado em que estão inseridos e os rearticulando em uma nova base conceitual que permita seu pleno desenvolvimento” (COELHO & MAZZEU, 2016, p. 2578). Dentre esses elementos válidos, os autores elegeram o ensino sistemático das relações entre fonemas e letras, presentes nos métodos sintéticos, em especial, o fônico. Eles explicam que o traço em comum entre os métodos tradicionais “[...] é a organização do ensino por meio de uma sequência definida de passos ou etapas a serem vencidas pelo aluno para dominar as relações entre fonemas e letras, adquirindo a capacidade

de ler e escrever com autonomia” (COELHO & MAZZEU, 2016, p. 2578). Diante disso, os autores defendem a necessidade da automatização do ato de ler e escrever, contudo, em tal processo o aspecto fonético e semântico da linguagem deve estar presente. Do contrário, “[...] pode induzir ao uso esvaziado da linguagem escrita, no qual o conteúdo permanece em segundo plano e é tratado de forma superficial mesmo com a formação dos automatismos necessários para ler e escrever” (COELHO & MAZZEU, 2016, p. 2580).

A segunda parte, *O conceito de método na PHC e a abordagem construtivista*, aborda a definição de método: “é uma forma de agir que se diferencia do agir espontâneo, pois implica em uma ação dirigida consciente e voluntariamente por determinado objetivo” (Idem, p. 2581). Em seguida, os autores apresentam alguns procedimentos específicos da metodologia de ensino da língua escrita na perspectiva construtivista e inferem que

[...] o construtivismo trouxe uma atitude mais compreensiva em relação aos erros que o aluno comete e que são inerentes ao processo de aprendizagem. Infelizmente esse aspecto válido foi contaminado pela concepção geral do construtivismo, que passa a considerar todo erro como sendo construtivo e positivo, o que na prática elimina a própria noção de erro (Idem, p. 2583).

Em seguida, postulam que as atividades de alfabetização devem ser elaboradas pelos professores considerando a zona de desenvolvimento real e iminente dos alunos, isto é, o que os alunos já sabem e o que ainda precisam dominar.

Portanto, são os objetivos da alfabetização (ponto de chegada) que precisam determinar a escolha das atividades de ensino que cada aluno irá executar a partir de suas capacidades já desenvolvidas (ponto de partida), capacidades essas a serem superadas por meio de atividades e instrumentos mediadores produzidos e utilizados pelo professor (Idem, p. 2583-2584).

Na terceira parte, *Sobre os objetivos da alfabetização na PHC*, Coelho & Mazzeu (2016) esclarecem que ensinar a ler e a escrever é um dos objetivos óbvios da alfabetização na pedagogia histórico-crítica, entretanto, defendem a necessidade de atentar-se, também, ao sentido do que está escrito. Deste modo, além da capacidade de codificar e decodificar a linguagem escrita, a alfabetização na pedagogia histórico-crítica deve formar, nos indivíduos, o leitor crítico (que capte o sentido do texto lendo o seu contexto e suas entrelinhas) e também o real autor (que expresse um sentido autêntico no texto e não apenas reproduza palavras vazias).

Concepção de linguagem escrita e os conteúdos da alfabetização na PHC é a quarta parte do referido artigo, na qual os autores definem os conteúdos da alfabetização: estudo das

letras e as relações grafofônicas. Coelho & Mazzeu (2016) acreditam que, além de assegurar o conhecimento dessas relações, é preciso garantir o domínio das técnicas para ler e escrever. Diante disso, argumentam:

Nesse contexto é que se coloca a necessidade de seleção dos conteúdos da alfabetização, que precisam possibilitar o domínio das técnicas de leitura e produção de palavras, frases e textos, englobando desde as técnicas mais elementares de codificação e decodificação até aquelas que permitem a identificação do significado e sentido de palavras e textos, bem como a expressão do pensamento por meio da linguagem escrita (COELHO & MAZZEU, 2016 p. 2585-2586).

A quinta parte do artigo, *Algumas indicações metodológicas*, como o nome já diz, aborda algumas possibilidades metodológicas para a alfabetização com base na pedagogia histórico-crítica. Os autores defendem a centralidade da palavra no processo de alfabetização, pois ela “[...] possibilita trabalhar sistematicamente com as relações grafofonêmicas, sem perder de vista o significado e o sentido inerentes à linguagem” (Idem, p. 2587). O professor deve selecionar um texto que tenha a palavra trabalhada como elemento central, na visão de Coelho & Mazzeu (2016). Além disso, as palavras selecionadas devem enriquecer o vocabulário dos alunos. Em síntese, os procedimentos metodológicos, nesta perspectiva, devem garantir a apropriação das relações grafofônicas em consonância com o entendimento do significado daquilo que se lê e se escreve. Todavia, destacam os autores,

[...] a passagem da utilização prática das relações entre grafemas e fonemas em atividades conduzidas pelo professor e apoiada por colegas (portanto, intersubjetivas) para um automatismo intrasubjetivo (ou seja, a catarse) não se dá espontaneamente ou com pouco esforço. O aluno precisa realizar um longo processo que envolve exercícios repetidos, intencionalmente organizados pelo professor, para que progressivamente vá assimilando essa nova forma de atividade e vá incorporando-a à sua natureza biológica (Idem, p. 2589).

Avaliamos que o texto de Coelho & Mazzeu (2016) abordam questões relevantes sobre o método histórico-crítico em alfabetização, sendo a definição, ainda que introdutória, dos objetivos, conteúdos e indicações metodológicas, uma contribuição importante para a construção de elementos do ensino da língua escrita sob enfoque histórico-crítico, sendo reflexões que podem servir de base para estudos futuros que visem ao aprofundamento das questões introduzidas por eles.

Contribuições do ensino na educação infantil para o processo de alfabetização foi publicado pela Revista Brasileira de Alfabetização e escrito por Dangió & Martins (2017). No texto, elas objetivam destacar o papel e as possibilidades do ensino da língua materna na

educação infantil. As autoras partem do seguinte entendimento: “muitos dos obstáculos enfrentados na aprendizagem da leitura e da escrita nos ciclos de alfabetização do ensino fundamental, resultam da falta de investimentos pedagógicos prévios que levem em conta o entrelaçamento entre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita” (DANGIÓ & MARTINS, 2017, p. 70).

Diante do exposto, as autoras questionam: “o que a educação infantil deve priorizar como conteúdos de ensino para operar positivamente no desenvolvimento de capacidades necessárias para a alfabetização?” (DANGIÓ & MARTINS, 2017, p. 70). Para responder tal questionamento, elas organizaram o artigo em três momentos: 1. *A abstração como exigência primeira da escrita*; 2. *O percurso didático de simbolização da criança na educação infantil e a natureza dos conteúdos de ensino*; 3. *A conscientização da percepção auditiva na escuta da linguagem: epilinguagem e metalinguagem*.

No primeiro momento, as autoras fazem a exposição das capacidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita propostas por Lemle (1988): a) Ideia de símbolo; b) Discriminação das formas das letras; c) Discriminação dos sons da fala; d) Consciência da unidade palavra; e) Consciência da sentença; f) Organização da página escrita.

Já no segundo momento, Dangió & Martins (2017) defendem o ensino sistematizado com transmissão de conhecimento desde a educação infantil e tratam de elementos que sustentam o argumento da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento das capacidades requeridas pela alfabetização. As autoras explicam que a defesa do ensino da educação infantil não significa a antecipação de práticas próprias do ensino fundamental, por isso, é preciso considerar a tríade conteúdo-forma-destinatário para assegurar o respeito às especificidades da educação infantil. Dangió & Martins (2017, p. 75) esclarecem:

Para além da antecipação de tarefas próprias ao ensino fundamental, ou destas desprovidas de sentido, mecânicas e artificiais com um fim em si mesmas, numa tentativa artificial de escolarização, defendemos o ensino na educação infantil voltado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do autodomínio da conduta, por meio do ensino de conteúdos escolares desenvolventes. Nessa perspectiva, reiteramos que as aquisições que devem ter início nesta etapa são importantes requisitos para a futura aprendizagem da leitura e da escrita [...].

Enfim, no terceiro momento, as autoras dispensam maior atenção à conscientização da percepção auditiva e sua realização na didática do ensino da leitura e da escrita na educação infantil. Diferem as capacidades epilinguísticas e metalinguísticas salientando a importância da segunda para a aprendizagem da língua escrita. Além do mais, dão alguns exemplos didáticos para o desenvolvimento de habilidades auditivas e da consciência fonológicas nas crianças na

educação infantil, “[...] iniciando-se pela escuta atenta dos sons em geral, até a percepção auditiva dos sons compostos pela fala humana” (DANGÍO & MARTINS, 2017, p. 84).

Dangió & Martins (2017) concluem que a escola de educação infantil pode ser uma grande aliada na luta política pela garantia da plena alfabetização dos indivíduos, uma vez que

[...] as formas mais complexas do comportamento da criança, formadas na educação infantil, contribuem consideravelmente para essa aprendizagem num tempo relativamente curto. Portanto, torna-se incontestável a defesa do ensino na educação infantil, conjecturando o desenvolvimento de capacidades indispensáveis à aquisição da leitura e da escrita, atreladas, notadamente, à conquista do autodomínio da conduta e da voluntariedade (DANGÍO & MARTINS, 2017, p. 86).

Ao mesmo tempo, elas entendem que é preciso superar a ilusão de que exista uma *hora certa* para começar a alfabetizar, e compreender as inúmeras ações pedagógicas que permeiam o ensino da língua escrita desde o berçário até o ensino fundamental. Em suma,

Trata-se de apontar que o ensino desenvolvente subsidia amplamente a alfabetização, sobretudo a partir do trabalho pedagógico desde as primeiras significações gestuais, transitando pelo processo abstrativo – requerido às substituições dos objetos no jogo de papéis –, até a representação gráfica no desenho, que tem como primeira demanda a conversão da marca em conteúdo simbólico (Idem, p. 86).

O texto em análise reforça a função da escola de educação infantil enquanto instituição de ensino formal e que deve ensinar de forma sistemática e intencional. Do mesmo modo, defende as especificidades deste segmento de ensino, esclarecendo que a seleção de conteúdos e a forma de transmiti-los deve ser feita considerando as especificidades do desenvolvimento psíquico dos destinatários. Além disso, contribui para a reflexão de como desenvolver as capacidades requeridas ao processo de alfabetização na educação infantil.

O artigo *Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, de Marsiglia & Saviani (2017), foi publicado na revista *Psicologia em Estudo* e objetivou “[...] apresentar aspectos da prática pedagógica alfabetizadora com base nas contribuições sobre a periodização do desenvolvimento e a construção social da escrita a partir de autores da psicologia histórico-cultural, bem como assinalar sua relação com a base teórico-pedagógica histórico-crítica” (Idem, p. 3).

Marsiglia & Saviani (2017) relembrou o fato, já defendido por outros autores, de não existir *a* forma de organização do trabalho na pedagogia histórico-crítica e refutam a ideia de que essa forma seja composta por sequências de atividades aplicadas em torno dos conceitos: prática social como ponto de partida; problematização, instrumentalização; catarse e prática social como ponto de chegada. Eles explanam:

A proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica parte da prática social e retorna a ela de forma enriquecida; vai da síntese à análise pela mediação da análise, sendo que esse processo não é linear, estande e/ou compartimentalizado, justamente por apoiar-se filosoficamente numa base lógica de cunho dialético-materialista (MARSIGLIA & SAVIANI, 2017, p. 4).

Depois, os autores expuseram o processo de apropriação da escrita a partir das ideias da psicologia histórico-cultural e como isso deve ser desenvolvido no processo de alfabetização segundo a pedagogia histórico-crítica, isto é, eles apresentaram as principais características dos estágios do desenvolvimento da escrita, suas vinculações com o desenvolvimento real e iminente, ou seja, o que a criança já domina em cada estágio e o que precisa dominar para avançar ao próximo, relacionando com a periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin. À luz de tais fundamentos psicológicos, Marsiglia & Saviani (2017) postularam ações pedagógicas fundamentadas nos princípios da pedagogia histórico-crítica para cada estágio da escrita e período do desenvolvimento psíquico.

O artigo em questão traz importante contributo aos estudos da alfabetização na pedagogia histórico-crítica, pelos seguintes motivos: articula os elementos teóricos dos estágios de desenvolvimento da escrita, propostos por Luria, com as características de cada período do desenvolvimento humano, elucidados por Elkonin, além de, a partir dos estudos dos referidos autores e dos princípios pedagógicos histórico-críticos, propor encaminhamentos didáticos à uma prática alfabetizadora histórico-crítica para o trabalho com crianças do berçário aos anos iniciais do ensino fundamental.

Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita é um artigo publicado pela Revista Brasileira de Alfabetização, de autoria de Carvalho & Marsiglia (2017). O texto tem o intento de “[...] apresentar algumas possibilidades para o ensino que promova a compreensão da relação simbólica tendo como base as características e especificidades do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar” (Idem, p. 49).

Na primeira parte do artigo, intitulada *Periodização do desenvolvimento psíquico: atividade como categoria central*, as autoras apresentam o conceito de atividade como categoria chave para compreensão da periodização do desenvolvimento humano fundamentada na psicologia histórico-cultural.

Após, iniciam a segunda parte, *Periodizações do desenvolvimento humano: breves considerações do primeiro ano de vida à idade escolar*, com explanações referentes às principais características do desenvolvimento psíquico da criança no período do primeiro ano de vida ao período da idade escolar.

Já na terceira parte, *Possibilidades para o desenvolvimento do simbolismo na idade pré-escolar*, Carvalho & Marsiglia (2017) discorrem sobre o significado do ensino na educação infantil para o desenvolvimento humano e “[...] como a atividade de jogo de papéis sociais e as atividades de produção podem desenvolver a noção de signo; mostrar que a realidade pode ser representada por símbolos, conhecimentos tão importantes ao processo de apropriação da língua escrita” (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 61). Para tanto, as autoras apresentam as capacidades necessárias à alfabetização definidas por Lemle; destacam a ideia de símbolo e propõem, a título de exemplificação, nove atividades didáticas que podem contribuir para o desenvolvimento da ideia de signo, capacidade valorosa ao processo de alfabetização. Carvalho & Marsiglia (2017, p. 64) alertam que o

[...] objetivo não é criar um passo a passo ou uma sequência didática que pode ser aplicada como uma *receita universal*. A relevância dos exemplos é tornar mais evidentes aos educadores as possibilidades educativas de ações pedagógicas desenvolvidas com o objetivo de enriquecer os conhecimentos das crianças, contribuindo com seu processo formativo.

As autoras concluem o artigo defendendo a função imprescindível do professor no processo de ensino e aprendizagem, posto que ele deve dominar o conteúdo (o que ensinar), a forma (como ensinar) e conhecer o destinatário (a quem ensinar). Além disso, postulam a função da educação infantil no processo de alfabetização. Segundas elas,

[...] a noção de símbolo se confirma como uma importante aquisição cultural, uma das bases imprescindíveis para o processo de apropriação da língua escrita. Portanto, a alfabetização na educação infantil não se restringe ao ensino dos nomes e traçados das letras. É preciso ir além! É necessário ensinar às crianças a noção de signo, ou seja, que a realidade pode ser representada (Idem, p. 67).

Carvalho & Marsiglia (2017) enriquecem as pesquisas sobre alfabetização na pedagogia histórico-crítica, essencialmente, no destaque ao simbolismo enquanto capacidade requerida no processo de alfabetização (que deve ser desenvolvida na educação infantil) e na proposição de possibilidades didáticas para o desenvolvimento de tal capacidade sem perder de vista as especificidades do desenvolvimento da criança nesse segmento de ensino.

O artigo *O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica*, publicado pela revista *Psicologia Escolar e Educacional* em 2018, tem como autoras Lígia Márcia Martins, Bruna Carvalho e Meire Cristina dos Santos Dangió.

No estudo da pré-história da escrita, as autoras identificaram que a passagem entre o estágio pictográfico e a escrita simbólica não foram aprofundados nas pesquisas lurias, fato

que as conduziram a analisar o desempenho das crianças em situações reais de alfabetização, objetivando aclarar os meandros que marcam a transição da escrita pictográfica à simbólica. Em suma, o artigo “objetiva apresentar elementos que corroborem a compreensão dos processos psíquicos que medeiam a aprendizagem da escrita explorando o trânsito cultural que avança das expressões gráficas primevas, denominadas por Alexander Romanovich Luria como ‘pré-história da escrita’, à escrita simbólica” (MARTINS et al., 2018 p. 337).

Já na introdução do texto, as autoras sinalizam o surgimento da língua escrita e como ela é um sistema de signos altamente complexo, além de ser um dos requisitos básicos para a humanização dos indivíduos. Em seguida, apontam a fragilidade do ensino da língua escrita, especialmente nas escolas públicas do Brasil, materializada nos dados oficiais extraídos das avaliações do Ministério da Educação.

Na seção *Da fala à escrita: articulações entre linguagem oral e linguagem escrita*, as autoras explanam, com base nos estudos vigotskianos, as etapas de desenvolvimento da linguagem oral e a construção do significado das palavras; a linguagem interna como mediadora entre linguagem oral e escrita e; as características essenciais da linguagem escrita.

Logo após, na seção *A pré-história da escrita e a transição da etapa pictórica à escrita simbólica*, as pesquisadoras apresentam cada estágio da pré-história da escrita, a partir dos estudos lurianos e indicam o hiato presente em sua teoria: a caracterização da transição da etapa pictográfica à escrita simbólica.

Na seção seguinte, *Transição entre o estágio pictográfico e a escrita simbólica: apontamentos*, as autoras relatam que, ao analisarem crianças dos anos finais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental constataram “[...] que o estágio pictográfico se encaminha para o estágio da escrita simbólica pela mediação de duas subetapas [...]” (Idem, p. 343), denominadas por elas como: pré-gráfica e subetapa do simbolismo gráfico.

Conforme Martins et al. (2018), na subetapa Pré-Gráfica, a criança descobre que para cada palavra há uma representação, o que expressa um significativo avanço na capacidade abstrativa da criança, embora, ainda não estabeleça relações estáveis entre sons e símbolos, isto é, não domina as relações grafofônicas. Ela precisa captar e discriminar os sons da fala para aprender como representar graficamente cada um deles (Idem, 2018). “Trata-se de recuperar a ênfase no mecanismo acústico da fala, pelo qual o isolamento e posterior aglutinação de sons, conquistou a forma de fonemas, transpondo-os para seus correlatos gráficos sob a forma de letras” (MARTINS, et al., 2018, p. 343). As autoras explanam, que nesta subetapa ao escrever, a criança reproduz letras, algumas corretas em relação à palavra e ser escrita, porém, escreve

com base numa conexão aleatória entre fonemas e grafemas, ou seja, a relação que a criança possui com a escrita ainda é externa. Diante disso, elas propõem que

O percurso de ensino tem, tal como na pré-história da escrita, a fala como ponto de partida e de referência concreta para a criança e, a partir dela, se deve extrair o pareamento entre som e letra como unidade de análise da palavra. A palavra deve ser submetida à análise, isto é, deve ser decomposta pelos sons que a compõem, a serem representados por letras em suas formas gráficas correspondentes. O alvo do ensino na subetapa pré-gráfica é a ampliação do domínio lexical da língua corroborando correspondências entre os fonemas e os grafemas, com destaque às suas dimensões morfológicas e semânticas. É, pois, firmando tais relações que ocorre a gradativa superação desta subetapa, à medida que a criança vai aprendendo que a cada som corresponde um tipo de símbolo (MARTINS et al., 2018, p. 343).

As autoras afirmam que um exemplo de escrita da subetapa Pré-Gráfica, isto é, baseada na conexão externa entre fonemas e grafemas, pode ser encontrado em situações nas quais as crianças leem ou escrevem corretamente uma determinada palavra, não obstante, quando são questionados sobre o que acabaram de ler ou escrever dizem não saber (Idem, 2018). Além do mais, relatam ter encontrado em situações reais de crianças em alfabetização os exemplos a seguir:

ao pedirmos à criança para escrever, por exemplo, a palavra “cavalo”, ela escreve corretamente e quando solicitada a leitura, lê silabando “ca-va-lo”. Todavia, diante da pergunta: qual palavra você leu, ela diz não saber ou diz outra palavra, como verificado no caso de uma criança que após ler silabando corretamente a palavra “rato”, e lhe ter sido perguntado qual palavra era formada por “ra+to”, a resposta foi “coelho” (MARTINS et al., 2018, p. 344).

Nos casos descritos acima, elas entendem que a criança compreendeu a relação entre fonemas e grafemas, contudo, ainda não domina os procedimentos necessários às generalizações entre fonemas e letras, portanto, ainda não há leitura ou escrita autônoma. Urge que ela ultrapasse a relação aleatória e externa entre fonema e grafema, para que, ao ler e escrever, a palavra seja signo e não apenas um som vazio ou uma sequência de letras, explicam as autoras. Em suma, desponta a necessidade da compreensão do significado das letras e sílabas, tanto na fala quanto na escrita. Por esse caminho, a criança avança à subetapa seguinte, a do Simbolismo Gráfico, que diz respeito ao desenvolvimento, propriamente dito, do sistema simbólico da escrita (MARTINS, et al., 2018).

A subetapa do Simbolismo Gráfico, conforme Martins et al. (2018) engloba os mecanismos acústicos necessários à organização léxico-semântica e à sintaxe. O domínio do mecanismo acústico permite que a criança identifique a correspondência entre fonemas e grafemas, assim como a correspondência entre o grafema e o código léxico. Para tanto, o aluno

deve isolar os sons das palavras mentalmente e aglutiná-los na sequência para que tenham significação fonética e consiga fazer a transposição dos fonemas em grafemas, direcionando-se ao domínio das relações grafofônicas. A escrita, nesta subetapa, é marcada por erros gramaticais, ortográficos e pelas dificuldades nas sílabas não-canônicas, tais características são encontradas, por exemplo, na escrita das seguintes palavras: *fãtazia* para fantasia; *caza* para casa; *abela* para abelha etc. As autoras argumentam que o momento exemplificado anteriormente é o *divisor de águas* entre a pré-história da escrita e a escrita simbólica gramatical (MARTINS et al., 2018).

Apoiando-se nos estudos de Leontiev (2014) sobre os conceitos de *ações* e *operações*, as pesquisadoras consideram que na atividade de escrita, as ações são representadas pelos componentes ou elementos intermediários e são motivadas por um fim específico e consciente. Ao escrever “[...] a criança atua decompondo cada uma das letras ou sílabas que compõem a palavra, fazendo-o, não raro, em voz alta, com a finalidade de, parte a parte, encontrar seu correspondente gráfico” (MARTINS et al., 2018, p. 344). Esta atividade é realizada por uma série de ações que tem como fim o pareamento adequado entre fonemas e grafemas. O mesmo ocorre no âmbito da leitura, “[...] posto que a consciência da criança, nesta subetapa, subjuga-se à decodificação da relação entre grafema e fonema, o que ocorre, via de regra, em detrimento do significado da palavra” (Idem, 2018).

Em outras palavras, as autoras afirmam que a criança, no início da aprendizagem da língua escrita, dirige significativa parte de sua atenção às ações de codificação e decodificação da língua escrita atentando-se tanto ao desvelamento das relações grafofônicas que não consegue dirigir a consciência também ao significado das palavras. Por este motivo, as pesquisadoras defendem a importância da automatização do domínio das relações entre grafemas e fonemas convertendo as ações em operações na atividade de ler e escrever, para que finalmente a criança adentre no estágio da Escrita Simbólica:

Portanto, apenas o automatismo desta relação poderá transformar as ações de escrita e de leitura em operações automatizadas, redirecionando a consciência para o universo de significados grafados por meio das palavras e, igualmente, para o uso da escrita como registro do pensamento. Para tanto, destaca-se a importância dos treinos que visam o automatismo, sem o qual nenhuma ação se converte em operação. Daí a necessidade da repetição, requerida à memorização da relação fonema/grafema, bem como da criação do hábito de escrita, conferindo ênfase aos aspectos técnicos do ato de escrever que, diga-se de passagem, muitos alfabetizadores tendem a abolir em nome de uma possível descoberta espontânea por parte da criança. Quando as ações se convertem em operações de escrita tem início a escrita simbólica, predominantemente marcada pelos domínios léxicos e gramaticais da língua. O salto qualitativo presente nesta etapa é o alcance da *atividade* de escrita, pela qual ocorre a conversão da linguagem interna em linguagem externa gráfica, atendendo aos

determinantes do pensamento e das regras gramaticais da língua (MARTINS et al., 2018, p. 344).

Diante do exposto, Martins et al. (2018) postulam um princípio metodológico dialético para o ensino da língua escrita, objetivando superar as perspectivas que supervalorizam ora os métodos analíticos, ora os métodos sintéticos em alfabetização. Apropriando-se da dinâmica *figura-fundo* oriunda da Psicologia da Gestalt, as autoras propõem que

[...] no ensino da escrita há que se diferenciar, a cada momento do processo, aquilo que se impõe como fundo em relação ao que se impõe como figura. A linguagem oral, os textos e as frases, em suas expressões globais, representam o fundo sobre o qual a alfabetização ocorre, e tem como figura as relações entre fonemas e grafemas. A partir do momento em que o domínio da relação entre grafema e fonema se concretiza, linguagem oral, textos e frases passam a ser figura no estudo gramatical da linguagem escrita enquanto fonemas e grafemas tornam-se fundo (MARTINS et al., 2018, p. 344).

Reconhecemos que o principal contributo da pesquisa de Martins et al. (2018) reside na formulação das duas subetapas para explicar a transição entre a escrita pictográfica e a escrita simbólica, além da analogia da dinâmica *figura-fundo* para postular que, na alfabetização, o foco é a relação entre grafemas e fonemas sem perder de vista que linguagem oral, palavras, frases e textos estão presentes, porém em segundo plano; e que a partir do domínio das relações grafofônicas o aluno deve ser encaminhado ao estudo gramatical da escrita e, então, a linguagem oral, texto e frases passam a ser figuras no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

O texto *Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular* de Mazzeu & Francioli (2018) trata-se de um artigo publicado na Revista Espaço do Currículo, cujo objetivo “[...] é aprofundar o debate sobre quais são os conteúdos da alfabetização na perspectiva da PHC, trazendo elementos da teoria histórico-cultural da linguagem e da formação de conceitos para subsidiar essa discussão” (Idem, p. 220). Diante disso, os autores estruturam o artigo nas seguintes seções: 1. *A alfabetização nas propostas curriculares*; 2. *Pressupostos da PHC e o processo de alfabetização*; 3. *O processo de formação de conceitos pela criança*; 4. *O desenvolvimento dos conceitos sobre a linguagem escrita e o currículo da alfabetização*.

Na primeira seção, são analisados conteúdos presentes em propostas curriculares baseadas na perspectiva histórico-cultural, como, por exemplo, a implementada no estado do Paraná, a partir de 1990. Além disso, os autores analisam as diretrizes para a alfabetização

presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Ao final, eles concluem que

[...] tais propostas, além de focarem a solução dos problemas somente nos processos formativos, deixando de lado questões cruciais como: as condições de trabalho do professor que alfabetiza, a organização da escola, a necessidade de integração das políticas públicas voltadas ao atendimento à criança e à família, entre outros aspectos, adotam pressupostos teóricos que reduzem os conteúdos da alfabetização a um conjunto de “direitos” e expectativas de aprendizagem voltadas a formar “competências e habilidades” e não apontam para um efetivo domínio dos conceitos teóricos e científicos sobre a língua escrita que caberia à escola (em uma perspectiva Histórico-Crítica) assegurar a todos. Dessa forma, tais programas acabam deixando a desejar como instrumentos efetivos de transformação das concepções e práticas dos professores e superação do fracasso escolar na alfabetização (MAZZEU & FRANCIOLI, 2018, p. 225).

Na seção seguinte, os pesquisadores pontuam as implicações da alfabetização na pedagogia histórico-crítica. Primeiramente, eles defendem, parafraseando Saviani, que o ato de ensinar a ler e escrever significa produzir em cada indivíduo as capacidades que o gênero humano desenvolveu com a criação dos sistemas de escrita, portanto descarta-se qualquer abordagem, espontaneísta e naturalizante, defensora da ideia de deixar a criança descobrir por si mesma o modo de funcionamento e as regras da língua escrita. Em suma, para Mazzeu & Francioli (2018), na abordagem histórico-crítica de alfabetização,

fica claro desde o início que o aprendizado da escrita não ocorre apenas pela prática e pela reflexão direta sobre os fenômenos da linguagem escrita que se manifestam empiricamente à criança, mas requer a apropriação dos conceitos, regras, normas, etc. que permitem compreender e dominar o sistema de escrita enquanto produto histórico da atividade social humana (Idem, p. 225).

Já na terceira seção do texto, os autores consideram que o professor, para alfabetizar, necessita compreender como se formam os conceitos na criança, especialmente, os necessários à aprendizagem da língua escrita. Sendo assim, os pesquisadores recorrem aos estudos de Vigotski e discorrem sobre o processo de formação de conceitos no psiquismo infantil expondo as seguintes etapas: formação de conceitos espontâneos (sincretismo; pensamento por complexos; pensamento por pseudoconceitos e pensamento por conceitos). Por fim, resumem que a

[...] formação de conceitos espontâneos pela criança começa por uma fase de sincretismo e passa por um largo período de “pensamento por complexos”, até chegar aos pseudoconceitos. A superação dessa fase empírica rumo aos conceitos verdadeiros não vai ocorrer por meio de mera evolução desses conceitos espontâneos, já que mesmo os adultos na sua vida cotidiana os utilizam, mas vai decorrer do aprendizado escolar dos conceitos científicos (MAZZEU & FRANCIOLI, 2018, p. 229).

Enfim, na última seção os autores dedicam-se a formular algumas considerações sobre os conceitos que devem estar presentes no currículo da alfabetização baseado na pedagogia histórico-crítica. Eles explanam que dentre os conceitos que as crianças precisam aprender para apropriarem-se da língua escrita encontra-se, inicialmente, o próprio conceito de escrita. Portanto, os alunos precisam compreender o que é a escrita: um “sistema de signos que representa o pensamento, seja de forma mais direta como nas escritas pictográficas ou ideográficas, seja de modo indireto como nas escritas fonéticas (silábicas ou alfabéticas)” (MAZZEU & FRANCIOLI, 2018, p. 229).

Além disso, os autores consideram que há outros conceitos que precisam ser dominados pelos alunos no processo de alfabetização, como: grafemas, letras, consoantes, vogais, fonemas, sílabas, palavras, frases e textos. O conceito de sílaba é tomado como exemplo pelos pesquisadores afirmando-o como “[...] essencial para a compreensão do sistema de escrita, uma vez que é preciso entender que uma palavra pode ser decomposta em sílabas, essas sílabas podem ser combinadas e reordenadas, formando novas palavras” (Idem, p. 230). Evidentemente, esclarecem Mazzeu & Francioli (2018), o objetivo não é pedir que as crianças memorizem e definam o conceito de sílaba, mas sim, propor atividades que subsidiem a formação desse conceito futuramente. Eles afirmam:

Conforme descrito por Vigotski, inicialmente o significado dessa palavra para a criança será um “complexo”, ou seja, a criança irá formar um conceito espontâneo a partir de suas observações do que é uma sílaba. Aos poucos, com a apresentação intencional pelo alfabetizador de diferentes tipos de sílabas, das operações orientadas de compor, decompor, relacionar as sílabas com palavras, frases e textos, vai se realizando o processo de generalização necessário para a formação do conceito e o significado desse termo caminha na direção de um verdadeiro conceito. O mesmo raciocínio se aplica aos demais conceitos citados anteriormente (fonema, palavra, frase, etc.) (Idem p. 231).

Nas considerações finais, os autores mencionam cinco questões a título de conclusões e também de sugestões para novos estudos:

- A importância de considerar os conteúdos e a dimensão conceitual na elaboração de propostas curriculares fundamentadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural;
- A necessidade de trabalhar de forma mais sistemática com os conceitos do sistema de escrita na formação de professores que irão alfabetizar;
- O imperativo de se trabalhar tais conceitos de forma articulada, como parte de um sistema que relacione as unidades menores e maiores que compõem a língua escrita;

- Necessária intencionalidade do trabalho educativo na articulação dos conceitos espontâneos e científicos a fim de promover a capacidade de generalização e abstração que permitirão à criança compreender os fenômenos da língua em sua concreticidade e operar com eles de forma consciente;
- Urgência em recuperar o significado do uso da metalinguagem, que pode ser uma ferramenta essencial para apoiar o processo de formação desses conceitos por parte da criança.

Mazzeu & Francioli (2018) produzem reflexões significativas acerca do currículo do ensino da língua escrita na perspectiva histórico-crítica, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental nos quais a alfabetização deve consolidar-se. A referida pesquisa serve como base para investigações futuras que aprofundem a temática.

Chegamos ao fim deste subitem e, após síntese das produções sobre alfabetização na perspectiva histórico-crítica, podemos afirmar que, até o presente momento, possuímos estudos sobre: a alfabetização na educação infantil; o desenvolvimento da linguagem oral e suas relações com a linguagem escrita; a relação entre alfabetização e desenvolvimento das funções psíquicas; a centralidade da palavra e uso do texto no processo de alfabetização; algumas considerações acerca do instrumento avaliativo dos estágios da escrita; as relações entre os estágios da escrita e a periodização do desenvolvimento humano; alguns encaminhamentos didáticos e metodológicos para prática alfabetizadora histórico-crítica; apontamentos de princípios didáticos para alfabetização na pedagogia histórico-crítica e apontamentos sobre currículo e alfabetização na perspectiva histórico-crítica.

Apesar dos avanços alcançados pelas pesquisas sintetizadas anteriormente, ainda há muitos aspectos da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico que urgem ser pesquisados. Como vimos, a primeira pesquisa sobre alfabetização na pedagogia histórico-crítica foi finalizada em 2003, deste modo, passaram-se apenas dezesseis anos sendo, do ponto de vista histórico, pouquíssimo tempo para consolidação de uma teoria histórico-crítica alfabetizadora. Mediante o exposto, lançamo-nos a expor no item seguinte os caminhos que, em nossa visão, ainda precisam ser vencidos ou melhor conhecidos para construção da alfabetização na pedagogia histórico-crítica.

2.2 Proposições para Alfabetização sob o Enfoque Histórico-Crítico: caminhos a percorrer

Indicar os caminhos que ainda faltam ser percorridos e/ou mais explorados na pesquisa sobre a alfabetização no enfoque histórico-crítico é um desafio, pois as possibilidades de temas e objetos de investigação são inúmeros, sendo impossível esgotar o apontamento de tais possibilidades. Além do mais, a produção de conhecimento nas diversas áreas é sempre necessária à humanidade, uma vez que a realidade natural e social está em constante movimento. Portanto, mesmo se a alfabetização na pedagogia histórico-crítica estivesse sendo estudada há mais de um século, ainda haveria aspectos a serem propostos, pesquisados, aprofundados e melhor compreendidos.

Deste modo, expomos no quadro a seguir alguns pontos, que, em nossa análise, precisam ser pesquisados ou conhecidos com maior profundidade no âmbito da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico.

Quadro 24: Caminhos a percorrer na alfabetização sob o enfoque histórico-crítico

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL I
Currículo para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil; Desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 0 a 3 anos; Orientações didáticas a partir dos fundamentos da pré-história da escrita; Leitura na educação infantil; Critérios para seleção dos gêneros textuais; Organização do ensino e a função da repetição e memorização no desenvolvimento da linguagem oral e escrita; Ensino da linguagem oral e escrita a crianças com necessidades especiais; Avaliação do desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil.	Currículo para o ensino da leitura e da escrita; Desenvolvimento da linguagem oral; Ensino da caligrafia ou letra manuscrita; Ensino das relações grafofônicas; Ensino da produção textual; Ensino da gramática; Ensino da leitura; Critérios para seleção dos gêneros textuais; Organização do ensino e a importância de memorização para ler e escrever; Ensino da leitura e da escrita a crianças com necessidades especiais; Avaliação da escrita e da leitura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Abordaremos mais detalhadamente os itens descritos no quadro conforme o nível de ensino. A separação para explanação é apenas didática, tendo em vista que há pontos em comum entre a educação infantil e o ensino fundamental.

2.2.1 Caminhos a Percorrer na Educação Infantil

A elaboração do currículo para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil sob o enfoque histórico-crítico ainda é um tema que precisa ser investigado. Definir os conteúdos e objetivos deste segmento de ensino na área da linguagem, tanto oral quanto escrita, é imprescindível para o planejamento pedagógico, posto que este deve ser organizado em torno do currículo, ou seja, dos conteúdos e objetivos de ensino. Deste modo, se o currículo é frágil, repleto de conteúdos e objetivos que apenas reproduzem o que os alunos já sabem ou vivem cotidianamente, certamente, a escola não acrescentará algo novo na formação dos indivíduos, logo, não podemos nos esquecer que “o fundamental no ensino é precisamente o novo que a criança aprende” (VYGOTSKI, 2014, p. 241). Diante disso, urge definir o que (conteúdo) ensinar da língua oral e escrita em cada etapa da educação infantil, além da definição do que se pretende (objetivos) desenvolver nos alunos com o ensino de tais conteúdos.

O desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil foi tratado por Saccomani (2018) que focou, especificamente, a consciência fonológica em crianças de 4 e 5 anos. Já o desenvolvimento geral da criança de 0 a 3 anos foi estudado por Cheroglu & Magalhães (2016) e Chaves & Franco (2016), contudo não encontramos pesquisas sob o enfoque histórico-crítico que abordasse, especificamente, o desenvolvimento da linguagem oral na criança de 0 a 3 anos e suas relações com a aprendizagem da língua escrita. Por conseguinte, compreender o desenvolvimento da linguagem oral na criança de 0 a 3 anos e, a partir disso, elaborar proposições que instrumentalizem o professor para o ensino da oralidade (que colaborará futuramente ao processo de alfabetização) nessas crianças ainda é uma necessidade.

A pré-história da escrita foi um dos aspectos mais pesquisados sobre a alfabetização no enfoque histórico-crítico, entretanto, avaliamos que ainda são necessários aprofundamentos. Como vimos, na pesquisa de Marsiglia & Bremenkamp (2017), as autoras analisaram atividades realizadas por um aluno da educação infantil, visando verificar se as mesmas possibilitavam a superação da escrita pictográfica. Diante disso, concluímos ser ainda necessário a produção de mais pesquisas com proposições didáticas, com base nos fundamentos da pré-história da escrita,

que subsidiem o professor na formulação do planejamento pedagógico e de atividades que desenvolvam na criança a habilidade de escrever pictograficamente e que, posteriormente, façam a criança superar este estágio de escrita.

A importância da leitura na educação infantil é unanimidade, especialmente, a leitura realizada pelo professor ou adulto cuidador. O manuseio dos livros e observação das ilustrações pelos alunos também são ações valorizadas na educação infantil. Reconhecemos a importância do professor e/ou adulto cuidador como modelo de leitor fluente e a necessidade do manuseio das obras e observações das imagens. Todavia, não há muitas pesquisas que tratam especificamente da leitura na educação infantil (formas de leitura; possibilidades didáticas; objetivos), a partir da concepção histórico-crítica, com exceção dos estudos de Abrantes (2011; 2013). A criança da educação infantil, na maioria das vezes, ainda não lê, no entanto, além de ouvir alguém ler ou olhar imagens e contar uma história, ela pode ler? Qual a importância da leitura não-verbal (imagens)? A leitura de imagens pode desenvolver habilidades que futuramente contribuirão na interpretação e compreensão de textos? Essas e outras questões podem contribuir para um trabalho mais sistematizado com a leitura na educação infantil.

Além disso, o texto selecionado para leitura é variável interveniente no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita. É consenso que é preciso selecionar bons textos, porém quais características um texto precisa ter para ser considerado bom? Conteúdo, enredo, vocabulário, estrutura, extensão, dentre outros aspectos devem ser considerados. Diante disso, desponta a necessidade de uma pesquisa que indique os critérios para seleção dos gêneros textuais que serão utilizados para o ensino da linguagem oral e escrita na educação infantil¹⁰.

A forma de organização do ensino é outra variável influenciadora no trabalho pedagógico, pois a maneira como a aula é organizada e os conteúdos sequenciados e dosados favorece ou não o processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, a repetição e a memorização são necessárias para efetivação da aprendizagem. Assim, faz-se mister pesquisar: como o ensino da linguagem oral e escrita pode ser organizado na educação infantil numa perspectiva histórico-crítica? Como efetivar a aprendizagem por meio da repetição e memorização na educação infantil de forma contextualizada e considerando as especificidades de desenvolvimento de cada período do desenvolvimento humano?

¹⁰ Sobre gêneros textuais na perspectiva histórico-crítica consultar as dissertações de mestrado: “O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural” – Lucas Rinaldini; “Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material ‘Ler e Escrever’ da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo” – Karyn Meyer.

Outra questão que precisa ser investigada é o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças com necessidades especiais. Até o presente momento, não encontramos nenhuma pesquisa sob o enfoque histórico-crítico que se debruçou a estudar a alfabetização para crianças surdas, cegas, autistas, com Síndrome de Down, com Deficiência Intelectual, entre outras síndromes e/ou deficiências. Com isso, vemos a urgência de estudos que articulem os fundamentos da pedagogia histórico-crítica com os fundamentos da defectologia presente no tomo cinco das obras escolhidas de Vygotski (2012a), para reflexão dos processos de ensino e aprendizagem das crianças com necessidades especiais numa perspectiva histórico-crítica¹¹.

Por fim, a criação de formas de avaliação da aprendizagem da linguagem oral e escrita na educação infantil é primordial para averiguarmos a zona de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança já domina em relação à linguagem oral e escrita e o que ela ainda deve dominar, isto é, o que está em sua zona de desenvolvimento iminente. Além disso, a avaliação possibilita o estabelecimento de parâmetros para averiguarmos os avanços, retrocessos ou estagnação no desenvolvimento da oralidade e escrita em cada aluno. Deste modo, urge proposições sobre o quê, quando e como avaliar a aprendizagem da linguagem oral e escrita neste segmento de ensino. Frisamos que o destaque conferido à avaliação não se resume à mera averiguação e classificação do aluno. Ela deve ser um instrumento também de reflexão do trabalho do professor, pois se o aluno não aprendeu cabe a ele pensar as possíveis causas e o que é possível fazer (pedagogicamente) de diferente para que o aluno aprenda.

Cientes de que não esgotamos as possibilidades de temas e objetos de pesquisa de alfabetização sob o enfoque histórico-crítico na educação infantil, apresentaremos a seguir os aspectos que, para nós, ainda precisam ser aprofundados no ensino da língua escrita às crianças do ensino fundamental I.

2.2.2 Caminhos a Percorrer no Ensino Fundamental I

Mazzeu & Francioli (2018) e Coelho e Mazzeu (2016) elaboraram algumas reflexões sobre currículo de alfabetização na pedagogia histórico-crítica e apontaram grafemas, letras, consoantes, vogais, fonemas, sílabas, palavras, frases e textos como conteúdos do ensino da língua escrita. Não obstante, como os próprios autores indicaram, ainda há outros aspectos sobre

¹¹ Estudos do Grupo de Genebra (formado Glaís Sales Cordeiro, entre outros), que estuda didática das línguas, podem subsidiar pesquisas histórico-críticas a respeito do assunto.

o currículo de alfabetização na pedagogia histórico-crítica que precisam ser mais explorados, como: quais os conteúdos e objetivos de língua portuguesa de cada ano do ensino fundamental I? É preciso selecionar, organizar, distribuir, dosar e sequenciar os conhecimentos relevantes a serem apropriados pelos indivíduos (SAVIANI, 2012a) no campo da leitura e da escrita.

Entendemos que a seleção diz respeito à escolha dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que devem ser ensinados aos educandos; a organização refere-se à ordem em que os saberes das diversas áreas serão socializados; a distribuição consiste em agrupar nas diversas séries e níveis de ensino os conhecimentos de cada área; a dosagem incide sobre o nível de aprofundamento que será dispensado ao ensino de cada matéria; a sequenciação alude a seriação que um conteúdo específico será ensinado a uma determinada classe (CARVALHO, 2014, p. 120).

Além do currículo, outro ponto que merece especial atenção é a linguagem oral que, na maioria das vezes, acaba sendo secundarizada no ensino fundamental, pois maior atenção é destinada às produções escritas dos alunos. Contudo, é possível que o indivíduo com desenvolvimento rudimentar da fala também apresente desempenho inferior na escrita. Consequentemente, proposições didáticas histórico-críticas sobre o desenvolvimento da linguagem oral no ensino fundamental I colaborarão indiretamente para o processo de aprendizagem da língua escrita, além de desenvolver nos indivíduos uma relação mais consciente com a linguagem oral e formas superiores de expressão do pensamento, exposição de pontos de vista, capacidade argumentativa, e etc. Enfim, falar com clareza, coesão e coerência é tão importante quanto escrever, sendo que, na escrita, o rigor deve ser ainda maior.

Segundo Vygotski (2014), na linguagem oral, os gestos, as entonações, as expressões faciais e o contexto complementam o pensamento que está sendo transmitido via linguagem oral, portanto, é possível fazer condensações ou abreviações na linguagem. Entretanto, a linguagem escrita exige um rigor maior na transmissão do pensamento pelo fato de não dispor dos recursos complementares que acompanham a linguagem oral. Em síntese, “é necessário transmitir com palavras o que na linguagem oral é transmitido com a ajuda da entonação e percepção direta da situação” (VYGOTSKI, 2014, p. 327). Diante disso, Vygotski (2014) classifica a linguagem escrita como a forma mais desenvolvida de linguagem. Ele argumenta que “[...] para expressar o mesmo pensamento, somos forçados a usar muito mais palavras na linguagem escrita do que na linguagem oral. É por isso que *a linguagem escrita é a forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem* (Idem, p. 327).

Todavia, na escrita não basta a clareza, a coesão e a coerência. Elas são importantes, mas não unicamente, pois a forma do texto escrito interfere em sua compreensão, ou seja, tanto em sua essência (conteúdo) quanto em sua aparência (estrutura, formato das letras) o texto deve

ser legível. Aqui, destacamos a importância da caligrafia. Nas últimas décadas, uma tendência crescente de descarte da escrita à mão e de crítica à caligrafia como uma habilidade que não é mais essencial se impõe no meio educacional. Não obstante, pesquisas como a de Virginia Berninger, professora de Psicologia Educacional da Universidade de Washington e de Larin James, professora de Ciências Psicológicas e do Cérebro na Universidade de Indiana (publicadas no *The Journal of Learning Disabilities*) refutam tal tendência e afirmam a importância da escrita à mão para o desenvolvimento do cérebro. No cenário educacional brasileiro, a tendência de descarte da caligrafia é crescente mesmo com publicações de estudos internacionais sobre o benefício da letra cursiva para o psiquismo humano. Avaliamos a necessidade de estudos à luz da psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e das neurociências para apontar as vantagens e a necessidade do ensino da letra manuscrita aos alunos.

O ensino sistematizado das relações entre grafemas e fonemas, bem como o desenvolvimento da consciência fonológica tendo a palavra como unidade mínima de análise no processo de alfabetização foram defendidos pela maioria dos autores apresentados no primeiro item deste capítulo, mas, resta ainda esclarecer: a ordem ou a sequência do ensino dos grafemas e fonemas na alfabetização é variável interveniente na aprendizagem? Se sim, por quê? Quais relações grafofônicas devem ser consolidadas no 1º e 2º ano do ensino fundamental? Quais as possibilidades didáticas para o desenvolvimento das capacidades necessárias à alfabetização e da consciência fonológica em crianças no 1º e 2º ano do ensino fundamental?

A produção textual no ensino fundamental I ainda é uma temática pouco explorada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Encontramos apenas um trabalho que versa sobre a produção de textos com crianças do 2º ano. Precisamos de pesquisas que produzam orientações e proposições para o ensino da escrita dos variados gêneros textuais numa perspectiva histórico-crítica.

O mesmo se aplica para o ensino da gramática no ensino fundamental I. Apenas Martins & Marsiglia (2015) abordam, brevemente, alguns aspectos do ensino da gramática nesta etapa da educação básica, entretanto, não encontramos pesquisas apenas com essa temática que causa discordâncias entre correntes pedagógicas. Uns defendem a importância do ensino da acentuação, pontuação, ortografia, classes gramaticais, fonologia e etc. já no ensino fundamental I; outros acreditam que o ensino da gramática nesta etapa da educação básica não é tão importante e consideram mais relevante a construção individual e escrita espontânea dos alunos. Contudo, será que o domínio de algumas regras gramaticais, no ensino fundamental I,

pode potencializar e requalificar a escrita dos alunos? Quais regras gramaticais devem compor o currículo do ensino fundamental I? Quais orientações didáticas para ensiná-las?

Assim como na educação infantil, no ensino fundamental I também há uma grande preocupação com a escrita e interpretação de texto em detrimento da leitura (silenciosa e/ou em voz alta), sendo que ler e escrever relacionam-se dialeticamente, pois, na maioria das vezes, quanto mais se lê, melhor se escreve e vice-versa. A interpretação de texto é considerada essencial, todavia, os processos de ensino e aprendizagem privilegiam mais atividades de escrita do que de leitura, sendo esta última pré-condição para interpretação textual. Deste modo, consideramos necessárias pesquisas que tomem a leitura como objeto de estudo para orientar o trabalho pedagógico, a fim de que a leitura em sala de aula seja ensinada de forma mais efetiva.

O trabalho com diversos gêneros textuais estabeleceu-se como regra em toda a educação básica. Receita, bula de remédio, convite, rótulo, lista de compras, manuais e outros textos do cotidiano *invadiram* as salas de aulas e ganharam especial destaque no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Algumas pesquisas histórico-críticas sobre alfabetização, como a de Martins & Marsiglia (2015) e Dangió (2017), defenderam o resgate da literatura infantil no processo de alfabetização por considerarem esta esfera da atividade humana como mais desenvolvida em termos de vocabulário e conteúdos humanizadores. Certamente, os alunos precisam conhecer e dominar diferentes gêneros textuais (da esfera da vida cotidiana e não cotidiana), porém, é preciso a elaboração de pesquisas para: delimitar a importância e atenção que será destinada a cada um deles nas diferentes etapas da educação básica; criar critérios de seleção de gêneros textuais e indicação de cada gênero; quais conteúdos da língua portuguesa podem ser ensinados por meio dos diferentes textos.

A memorização como uma forma de aprendizagem recebe muitas críticas e é associada à pedagogia tradicional, na maioria das vezes. A memorização mecânica e desacompanhada da compreensão realmente não produz aprendizagem, não obstante, além de compreender determinado conteúdo é preciso memorizá-lo para evocá-lo (lembrar) quando necessário. Pois, podemos compreender muito bem diversas coisas, no entanto, corremos o risco de esquecer o que foi compreendido. Portanto, compreensão e memorização devem caminhar unidas no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, avaliamos que algumas questões sobre o assunto ainda não foram respondidas numa perspectiva histórico-crítica, dentre elas destacamos: de que forma a organização do ensino pode auxiliar no processo de compreensão e memorização dos conteúdos da língua portuguesa, como por exemplo as relações grafofônicas e/ou regras gramaticais?

Conforme destacado no item da educação infantil, também não encontramos estudos histórico-críticos acerca do ensino da leitura e da escrita para crianças com necessidades especiais do ensino fundamental I. Reiteramos nossas afirmações sobre o assunto no item anterior, ou seja, a urgência de pesquisas para educação especial fundamentadas na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica que não percam de vista a assertiva de Vygotski (2012a): o que define a vida da pessoa com necessidade especial, em última análise, não é a necessidade especial em si, mas sim o contexto social e as condições de vida que lhe foram legadas.

Carneiro (2018) criou um instrumento de avaliação do desenvolvimento da ontogênese da escrita no processo de alfabetização. No entanto, ainda precisamos de pesquisas que aprofundem tal temática, sobretudo em relação ao desenvolvimento do pensamento da criança, naquilo em que ele implica a formação de conceitos, bem como para os demais anos do ensino fundamental I. Como avaliar a produção de texto no ensino fundamental I? Quais critérios utilizar na avaliação do domínio da escrita (gramática e gêneros textuais)? Como avaliar a fluência leitora do 1º ao 5º ano? Quais critérios para avaliação da interpretação de texto? Os estudos lurianos e vigotskianos sobre a relação entre linguagem e pensamento podem subsidiar as pesquisas que objetivem responder tais questionamentos.

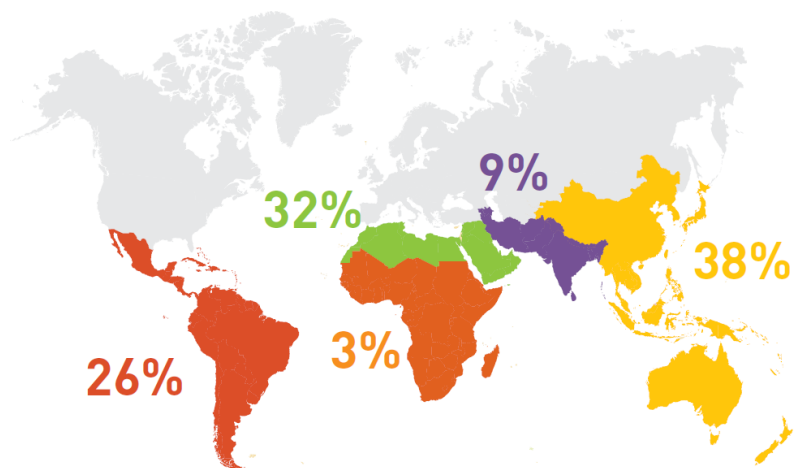
Esperamos que os pontos destacados como caminhos a serem investigados no ensino da língua escrita sob o enfoque histórico-críticos sirvam de reflexão para pesquisas futuras e também para a identificação de outros aspectos que ainda precisam ser vencidos e que não foram mencionados neste capítulo. No primeiro item deste capítulo, expomos as características gerais das pesquisas encontradas em nossas buscas; no segundo item, elencamos as temáticas que ainda precisam ser pesquisadas acerca do ensino da língua escrita na pedagogia histórico-crítica; no item a seguir, apresentaremos o ponto em comum e de partida das pesquisas de alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: o comprometimento político-pedagógico na universalização daquela que é uma das mais formidáveis invenções do gênero humano: a capacidade de ler e escrever.

2.3 Compromisso Político-Pedagógico: entre o dever de ensinar e o direito de aprender a ler e a escrever

O Relatório de Monitoramento Global de EPT – Educação Para Todos 2000-2015: progressos e desafios publicado pela UNESCO em 2015 aponta que, dos 73 países pesquisados,

apenas 23% alcançaram o objetivo de ter aumento de 50% nas taxas de alfabetização da população adulta e ainda 32% estão muito longe de alcançar o objetivo. O mapa a seguir ilustra o percentual de redução das taxas de analfabetismo nos diferentes locais pesquisados a partir dos anos 2000:

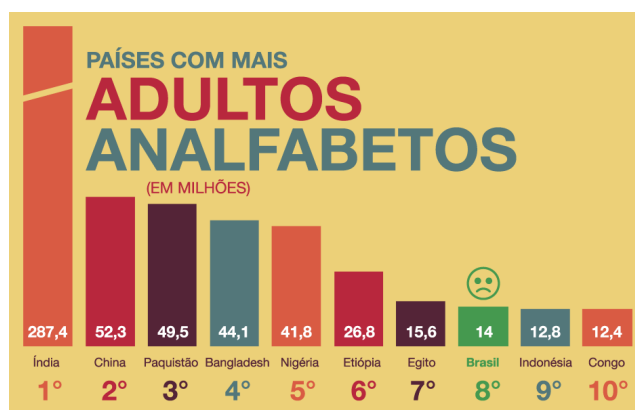
Figura 2: Redução da taxa de analfabetismo a partir dos anos 2000



Fonte: UNESCO (2015, p. 29).

No entanto, estima-se que aproximadamente 781 milhões de adultos não têm habilidades básicas requeridas ao processo de leitura e escrita, sendo que 64% dos adultos analfabetos correspondem ao público feminino. O Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos do mundo. São cerca de 14 milhões de pessoas sem saber ler e escrever. E a China, mesmo tendo a segunda maior economia do mundo, encontra-se em segundo lugar no *ranking* dos países com maior número de analfabetos (UNESCO, 2015).

Figura 3: Países com Mais Adultos Analfabetos



Fonte: <<https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/>> Acesso em: 02 de mar. 2019.

Na América Latina e no Caribe, apenas Cuba atingiu os seis objetivos de Educação estabelecidos pela UNESCO no período 2000-2015 (UNESCO, 2015), além do mais, o analfabetismo na ilha foi praticamente erradicado. De acordo com o censo de 1953 23,6% da população cubana era analfabeta. Após a Revolução Cubana, no final da década de 1950, o governo instalou uma campanha de universalização da educação e saúde pública de qualidade. No ano de 1961, a taxa de analfabetismo caiu para 3,9%. Atualmente, 99,7% dos cubanos dominam a leitura e a escrita. O fato de Cuba ser o único país latino-americano a alcançar todas as metas para a educação estabelecidas pela UNESCO nos últimos anos, comprova a existência de um sistema de ensino altamente eficaz, na ilha, que ensinou mais 10 milhões de pessoas a ler e escrever em pouquíssimo tempo (CARNOY et. al., 2009).

Uma das chaves para o sucesso cubano em educação é o recrutamento, para o magistério, dos melhores alunos do ensino médio e a excelente formação que lhes é dada, ao redor de um sólido currículo. Outra é a garantia de que os alunos são saudáveis e estão bem alimentados. E a terceira é o sistema de tutoria e supervisão dos professores, focada na melhoria da instrução. Mas o elemento crucial é o compromisso total com a melhoria dos padrões de ensino e fazer o que for necessário para que este padrão chegue até às salas de aula do menor vilarejo das regiões mais pobres (CARNOY et. al., 2009, p. 18, grifos nossos).

Em pleno século XXI, por que países como o Brasil e China, o primeiro com a maior extensão territorial e com a melhor economia da América Latina, e o segundo ocupando a segunda posição na economia mundial, ainda não conseguiram o mesmo feito que Cuba: ensinar toda sua população a ler e a escrever?

O fracasso na aprendizagem da língua escrita não é só um problema pedagógico, mas trata-se também de um problema político e social. Na maioria das vezes, professores e equipe gestora responsabilizam apenas o aluno e a família pelas dificuldades de aprendizagem e não analisam outros fatores que exercem influência neste processo.

E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias (ALMEIDA, 2006, p. 16).

Enfim, a língua (tanto a falada como a escrita) é uma construção social e como tal reflete a desigualdade social do sistema capitalista de produção. Dessa forma, a miséria social e a miséria da língua se fundem e confundem-se (ALMEIDA, 2006) na vida dos indivíduos,

consequentemente, a apropriação da leitura e da escrita é, primeiramente, uma questão social, sendo assim, ao analisar as dificuldades que os alunos enfrentam na escola devemos empreender uma análise dialética do fenômeno, pois ele é síntese de múltiplas determinações que envolvem as condições materiais e imateriais de vida de cada indivíduo.

Conforme apontado por Carnoy et. al. (2009), também acreditamos que o compromisso com a educação pública é um ponto crucial para alcançar avanços nos processos de ensino e aprendizagem e ofertar ensino de qualidade à população. Trata-se de um compromisso político-pedagógico uma vez que ensinar, além de ser um ato pedagógico, é também um ato político.

O analfabetismo, conforme afirmou Audrey Azoulay diretora-geral da UNESCO em 08/08/2018 – dia mundial da alfabetização, acarreta “[...] na prática, à exclusão da sociedade e perpetua uma espiral de desigualdades sociais e disparidade de gênero. [...] A alfabetização é o primeiro passo para a liberdade, para a libertação das restrições sociais e econômicas. É o pré-requisito para o desenvolvimento, individual e coletivo” (UNESCO, 2018, s.p.). Enfim, a luta contra o analfabetismo é uma bandeira levantada por todos, da esquerda ou da direita, comunistas ou capitalistas. Pode haver diferenças nas formas defendidas para se alfabetizar, no entanto independentemente da posição política, todos defendem o dever de ensinar e o direito de aprender a ler e a escrever.

Em nossa avaliação, o ponto nuclear e de união entre os autores que se dedicam a estudar a alfabetização sob o enfoque histórico-crítico é o compromisso político-pedagógico assumido por todos e tal compromisso assenta-se em três aspectos: 1. A escrita é uma *criação social*, portanto, uma objetivação do gênero humano; 2. Trata-se de um bem cultural imaterial e por ser uma objetivação do gênero humano sua apropriação é *direito* de todos os indivíduos; 3. Aprender a ler e a escrever, na sociedade contemporânea, é condição *sine qua non* para *apropriação dos demais bens culturais* (materiais e imateriais) já produzidos pela humanidade.

A história dos sistemas de escritas explicita como essa extraordinária invenção humana evoluiu no decorrer do tempo e de acordo com os avanços científicos e tecnológicos de cada época. “A leitura não é senão um exemplo das atividades culturais surpreendentemente diversas que a espécie humana criou numa dezena de milhares de anos” (DEHAENE, 2012, p. 19).

A criação da linguagem possibilitou o desenvolvimento de um nível superior da consciência humana ampliando a compreensão do mundo e a capacidade de memorização. É uma das mais importantes funções psíquicas, pois “[...] sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade” (MARTINS, 2013, p. 168), ou seja, é por meio dela que compreendemos os fenômenos naturais e sociais do mundo e nos apropriamos das criações materiais e imateriais

da humanidade. Em síntese, a linguagem é imprescindível no processo de humanização do homem, “[...] tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético” (Idem, p. 168).

Martins (2013), apoiando-se nos estudos de Vigotski e Luria, explica que a linguagem promoveu profundas transformações no psiquismo humano do ponto de vista filogenético, pois o homem superou o nível de captação sensorial a partir da denominação por meio das palavras dos objetos e fenômenos da realidade. A palavra é uma representação da realidade e sua apropriação ocorre por intermédio do outro. Todos nós, bebês, jovens, adultos e idosos, sempre aprendemos algo novo no decorrer de nossas vidas e esse novo aprendizado é representado por palavras que, muitas vezes, podem ser desconhecidas por nós e são apresentadas e explicadas por alguém.

Ao aprender uma palavra nova, para compreender seu significado, às vezes, precisamos de exemplos ou até mesmo fotos, sendo as crianças as que mais necessitam de exemplificações concretas. No entanto, uma vez aprendida, ao ouvir a palavra, imediatamente pensamos, e criamos a imagem mental da palavra ouvida. Não precisamos mais de fotos e exemplos, pois nos libertamos do campo sensorial imediato. Assim, uma criança que não sabe o que é um relógio, nunca viu, nem ouviu, não pegou, não conseguirá criar a imagem subjetiva de um relógio real. No entanto, com a mediação do outro que explicará o que é um relógio, para que serve, mostrará imagens, vídeos e etc. a criança vai criando a capacidade de generalizar e toda vez que ver as imagens abaixo saberá que todas podem ser representadas por uma única palavra e que, mesmo em formas diferentes, todos exercem uma principal função: marcar o tempo.

Figura 4: Diferentes tipos de relógio



Fonte: Elaboração da autora.

Em suma, “[...] ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar” (MARTINS, 2013, p.

168). Além disso, a autora explica que a palavra é um instrumento das relações interpessoais, já que possibilita ao homem comunicar-se, expressar-se e influenciar o outro utilizando a linguagem, além de ser um meio de expansão do psiquismo humano, pois, ao invés de tentar contar apenas visualmente, o homem criou um sistema de contagem e, ao invés de confiar à memória diversas coisas, ele as escreve para lembrar. Nestes casos, o sistema de contagem e a escrita são utilizados como instrumentos ou técnicas auxiliares do psiquismo humano (LURIA, 2014). “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (Idem, p. 146).

Tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita produzem saltos qualitativos importantíssimos no psiquismo do homem e as outras funções psíquicas como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, emoção e sentimento se tornam mais desenvolvidas e superiores à medida que a linguagem se torna mais desenvolvida e complexa.

A alfabetização modifica, pois, as regiões ativadas quando se escuta a fala, mas igualmente a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. Sem dúvida, algumas dessas modificações cerebrais são responsáveis por um dos efeitos maiores da escolarização: o aumento da capacidade de memória [...] (DEHAENE, 2012, p. 227).

Aqui, vemos a dialética entre o cultural e o biológico, ou seja, como uma criação cultural transforma funções do cérebro humano. O mais interessante é que “*em todos os indivíduos, em todas as culturas do mundo, a mesma região cerebral, com diferenças mínimas de milímetros, intervém para decodificar palavras escritas. Seja a leitura em francês ou chinês, a aprendizagem da leitura percorre sempre um circuito idêntico*” (DEHAENE, 2012, p. 20, *grifos nossos*).

Diante disso, podemos concluir que não há indivíduos que nascem com mais ou menos habilidade, aptidão ou *dom* para aprender a ler e a escrever. Podemos dizer que todos os seres humanos nascem com uma única aptidão: a de aprender! Segundo Dehaene (2012), o dualismo entre inato e adquirido é uma armadilha tendo em vista que a aprendizagem se apoia numa maquinaria (cérebro) inata e rígida, portanto, a base do adquirido é o inato. Contudo Vigotskii (2014) alerta que todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos psíquicos, que não se desenvolveriam por si mesmos sem a aprendizagem.

Aprender a ler e a escrever é um direito subjetivo inalienável que deve ser garantido a todos os indivíduos do gênero humano. Na sociedade contemporânea, a instituição que tem a função precípua de ensinar é a escola, portanto, a alfabetização ocorre, ou pelo menos deveria ocorrer, de maneira privilegiada no ambiente escolar tendo em vista que se trata de uma

instituição composta por profissionais com conhecimentos específicos para o ensino da leitura e da escrita. A dialética entre apropriação e objetivação está presente em todo o momento de processo de ensino e aprendizagem, pois

Não somente transmitimos ativamente os objetos culturais que julgamos úteis, mas – e isso é particularmente evidente no caso da escrita – nós os aperfeiçoaamos intencionalmente. Eis que há cinco mil anos, os primeiros escribas descobriram um poder escondido no cérebro humano, o de aprender a transmitir a linguagem através dos olhos. Uma longa cadeia de transmissão intencional nos religa a esses primeiros inventores que trabalharam sem descanso, geração após geração, a fim de tornar essa invenção mais fácil de aprender por nosso sistema visual de primata (DEHAENE, 2012, p. 168).

Dehaene (2012) defende que a escolarização e, em especial, a aprendizagem da leitura transformam significativamente as competências de nosso cérebro e destaca: *“quando aprendem a ler, nossas crianças retornam literalmente transformadas da escola: seu cérebro não é mais o mesmo”* (Idem, p. 228, grifos nossos).

Não obstante, tal transformação não é alcançada por todos os indivíduos, posto que nem todos aprendem a ler e a escrever como demonstrado nos dados oficiais. O acesso à educação básica foi universalizado nos termos da lei, no entanto, a permanência na escola e a apropriação dos conteúdos escolares mais desenvolvidos por todos ainda é um desafio a ser superado. Para muitos indivíduos a escola não tem garantido a aprendizagem do conhecimento basilar – ler e escrever – para a apropriação dos conteúdos dos demais componentes curriculares.

O analfabetismo e o analfabetismo funcional dificultam a vida dos indivíduos nas esferas cotidianas e não cotidianas. Ler um jornal; fazer um currículo; ler um convite; pegar um ônibus; ver as horas; ler um contrato; assinar o nome; assistir a um filme legendado; escolher o que deseja comer num cardápio; dirigir; ler placas, propagandas, rótulos, bula de remédio; aprender matemática, química, física, história, geografia, biologia, filosofia, arte; ler as obras de Machado de Assis, Jorge Amado, José Saramago, Dante Alighieri, William Shakespeare, Miguel de Cervantes, Fiódor Dostoiévski, Franz Kafka, entre outros. Martins (2013, p. 189) explicita a linguagem como um instrumento da atividade intelectual de transformação do homem sobre a natureza e do próprio homem:

Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva.

Quando não se garante a alfabetização de uma pessoa o que está sendo negado não é apenas o direito de aprender a ler e a escrever, mas também a apropriação de um rol de objetivações genéricas oriundas das esferas em-si e para-si (DUARTE, 2013). “Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade efetivamente” (MARTINS, 2013, p. 276). Trata-se de um ato de imoralidade e desumanidade com o outro, pois todo indivíduo, só pelo fato de pertencer ao gênero humano, tem o direito de apropriar-se daquilo que foi produzido historicamente pelo conjunto dos homens. Enfim, “à educação escolar cabe a tarefa de ensinar a ler e escrever (bem como os conteúdos pertinentes às outras áreas do conhecimento). Dominar leitura e escrita é condição *sine qua non* para participar da sociedade contemporânea, visto que ela é letrada” (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 1).

O Estado tem o dever de alfabetizar sua nação e investir em educação visando a “[...] conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de *ser humano*” (MARTINS, 2013, p. 275, *grifos da autora*). Contudo, será que há interesse político nesse tipo de investimento?

Dangió (2017, p. 320, *grifos da autora*) argumenta que a “garantia da *apropriação da leitura e da escrita* pelos alunos da escola pública, [...], incidirá no *desenvolvimento das funções psíquicas superiores* desses alunos, assim como, resultará no enfrentamento do analfabetismo — um problema crônico instalado pela sociedade burguesa”.

Diversas políticas públicas foram implantadas e a taxa de analfabetos tem caído durante os anos, apesar do aumento de analfabetos funcionais. Os programas de alfabetização devem continuar a ser implantados e reformulados sempre que necessários, não obstante, a erradicação do analfabetismo não será conquistada

[...] enquanto os programas de alfabetização não vierem acompanhados de outras políticas sociais fundamentais. O acesso à moradia, à saúde, à 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 (COELHO, 2016 p. 71-72).

Esta assertiva significa que a perspectiva histórico-crítica não é indiferente “[...] à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização” (MARTINS, 2013, p. 272). Além dos

aspectos destacados por Coelho (2016), acreditamos que o combate ao analfabetismo perpassa também a formação de professores. Deste modo, defendemos que professores com formação teórica e prática para ensinar é um ponto essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois “o que não se tem ou o que não se sabe, também a outro não se poderia dar ou ensinar” (PLATÃO, 2001, p. 15).

Como dar ou ensinar aquilo que não se tem ou não se sabe? O trecho de O Banquete de Platão nos permite fazer uma analogia com o processo de ensino e aprendizagem. Como cobrar do professor que ensine algo que ele não sabe? O que o professor precisa saber para ensinar? A formação de professores no Brasil está cada vez mais frágil e aligeirada e materializa-se nas políticas educacionais para formação docente pragmática, no sucateamento das universidades públicas e na expansão desenfreada do ensino à distância, especialmente, nas licenciaturas.

Carvalho & Marsiglia (2017, p. 66, *grifos das autoras*) destacam a necessidade de a formação de professores garantir a compreensão dos conteúdos a serem ensinados; o conhecimento das diferentes formas de ensinar tais conteúdos; e a compressão das especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos, enfim, o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013) pelos professores é condição *sine qua non* para a efetivação da aprendizagem da língua escrita.

As melhores atividades ou sequências didáticas, se aplicadas diretamente pelo professor que não tem conhecimento de tal tríade, ou seja, não conhece o conteúdo a ser ensinado, as possíveis formas de ensiná-lo e que há um sujeito concreto da aprendizagem, esvaziam-se de conteúdos humanizadores e perdem a potencialidade de *meio* na promoção do desenvolvimento humano.

Portanto, não há *receita*, livro didático ou apostila que supra a frágil formação dos professores. Deste modo, os melhores recursos didáticos podem ser comprados, no entanto, para usá-los de maneira eficaz precisamos também dos professores com as melhores formações. “Por isso é que defendemos que o professor exerce função imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois seu trabalho dá vivacidade e materialidade ao trabalho educativo” (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 67).

A sólida formação docente tão defendida por nós e outros autores da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico deve vir acompanhada de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética (DUARTE, 2016). Duarte (2016) aponta a importância dos conteúdos escolares para a formação/transformação da concepção de mundo de alunos e *professores*.

Ele explica que “a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das

peças (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” (Idem, p. 99). Aliás, ela é individual e coletiva ao mesmo tempo, ou seja, ela possui características singulares de cada indivíduo que a construiu tendo como base as experiências e relações coletivas, conseqüentemente, “[...] o indivíduo não forma sua visão de mundo a partir do nada, nem a constrói unicamente com base em suas próprias experiências individuais” (DUARTE, 2016, p. 103) o que coaduna com a afirmação vigotskiana de que “*nós nos tornamos nós mesmos através dos outros*” (VYGOTSKY, 1999, p. 56, *grifos nossos*).

Deste modo, o trabalho educativo se destaca enquanto atividade em que professor e aluno relacionam-se e o primeiro deve formar/transformar o segundo a partir do ensino dos conteúdos clássicos do campo da ciência, filosofia e arte possibilitando “[...] a conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo” (DUARTE, 2016, p. 102) que sempre será permeada por dois aspectos, segundo Duarte (2016): a vinculação com a luta ideológica e o permanente caráter transformador. O primeiro diz respeito que toda concepção de mundo é desenvolvida, necessariamente, com o reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, o que significa o reconhecimento de sua posição na luta de classes (luta ideológica). O segundo relaciona-se com momentos catárticos caracterizados pela transformação da concepção de mundo e personalidade dos indivíduos. Certamente, tudo isso “[...] não se forma do dia para a noite, sendo resultado de um processo longo e passível de retrocessos e incoerências” (Idem, p. 103).

Em suma, o desenvolvimento de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética “[...] requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento” (Idem, p. 104) e o posicionamento a favor de uma classe social: a trabalhadora.

Dessa forma, sobretudo do ponto de vista didático, o professor não pode furtar-se ao fato de que vivemos numa sociedade de classes. Divisão essa que é expressa na escola, notadamente, pela desigualdade entre os alunos desde o ponto de partida. Ainda que nos limites de uma escola de transição para outra forma de organização político-econômica, a partir do trabalho educativo, há que se lutar pela igualdade no ponto de chegada (DANGIÓ, 2017, p. 326, *grifos da autora*).

Diante disso, cabe ao professor o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário, mas também ter uma concepção de mundo que trabalhe na defesa implacável da função mais importante da escola: “[...] ofertar o que há de mais elaborado em termos de cultura letrada para que todas as crianças tenham acesso a condições humanizadoras de vida e de educação” (Idem, p. 326, *grifos da autora*). Entender que este é um direito de todas as crianças e lutar por

sua efetivação demanda a compreensão que cada indivíduo cresce em determinadas condições sociais de desenvolvimento, mas que

[...] são *capazes de aprender*, haja vista que a aprendizagem não resulta espontaneamente das *camadas sociais de origem das crianças*, mas das condições de ensino que lhes são ofertadas. Sob tais circunstâncias é função da escola superar a precariedade das relações geradas por experiências linguísticas reduzidas ao contexto familiar, à cotidianidade, em direção ao que há de mais desenvolvido (DANGIÓ, 2017, p. 326, grifos da autora).

Deste modo, vemos que o necessário domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário está dialeticamente unido ao compromisso político-pedagógico com o dever de ensinar e o direito de aprender a linguagem escrita.

Reafirmamos que não temos a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática que precisa e deve ser complementada e enriquecida por futuras pesquisas comprometidas pedagógica e politicamente com a alfabetização, especialmente, das crianças das escolas públicas que precisam dominar aquilo que os dominantes dominam: a cultura letrada e o saber erudito. O domínio do mais inestimável instrumento de cultura não pode ser um privilégio de poucos, mas um direito de todos.

Conforme demonstrado no segundo item deste capítulo, “[...] a problemática da alfabetização ainda carece de pesquisas que, articulando contributos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, subsidiem em ensino que de fato alfabetize” (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 86).

Elegemos o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental sob o enfoque histórico-crítico como objeto de pesquisa de nossa tese. Não obstante, muitos aspectos podem ser pesquisados no ensino da língua escrita aos alunos do 1º ano do ensino fundamental I.

Após análise dos caminhos já percorridos acerca da alfabetização na pedagogia histórico-crítica entendemos, com base nas proposições de Martins et. al. (2018), que, na aprendizagem da língua escrita no 1º ano, o domínio das relações grafofônicas se impõe como figura no processo, sendo fundo a linguagem oral, frases e textos.

A partir dos aspectos destacados no item que indica as possíveis lacunas no campo da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico, elaboramos os seguintes questionamentos: como podemos organizar o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental para que os alunos dominem as relações grafofônicas, isto é, transformem tal domínio em segundo natureza do psiquismo? Qual a importância da memória no processo de alfabetização? Quais aspectos do funcionamento da memória devem ser considerados na organização do ensino da língua

escrita no 1º ano? Como o professor pode potencializar o processo de generalização na apropriação da língua escrita, trilhando o caminho de uma adequada avaliação desse processo?

Diante disso, nos capítulos seguintes, temos como objetivo tecer considerações sobre tais perguntas buscando possíveis respostas para defender a tese de que a organização lógica dos conteúdos da língua escrita é variável interveniente no processo de alfabetização.

CAPÍTULO 3

A ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ORGANIZAÇÃO LÓGICA DOS CONTEÚDOS DE ENSINO COMO VARIÁVEL INTERVENIENTE NA APRENDIZAGEM

“Ao alfabetizar, o professor descortina o ‘novo’ para a criança, tanto objetiva quanto subjetivamente, posto que, ao fazê-lo, está criando necessidades culturais, senta esta, em última estância, a função precípua da educação escolar: criar motivos humanizantes”
(DANGIÓ & MARTINS, 2018, p. 248).

Conforme demonstrado no capítulo anterior, pesquisas acerca da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico ainda são recentes. Apesar dos caminhos já percorridos, ainda há outros a percorrer e alguns precisam ser estudados com maior profundidade. Dos questionamentos lançados anteriormente, nesse capítulo, debruçamo-nos a: estudar o desenvolvimento psíquico do aluno de 1º ano; apresentar possibilidades didáticas para o ensino da língua escrita; e propor uma forma organização do ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental.

Primeiramente, expusemos as características da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Defendemos que tal transição deve ser marcada por uma continuidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita, para tanto, elaboramos alguns apontamentos sobre a organização do ensino na última etapa da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em seguida, delineamos as principais características das capacidades necessárias à alfabetização e os níveis da consciência fonológica, para então, empreender uma síntese na qual culminou nos requisitos necessários à alfabetização: simbolismo; grafia das letras; consciência de rima e aliteração; consciência de sílaba; consciência fonêmica; consciência lexical e de sentença e direção da escrita.

Posteriormente, expomos possibilidades didáticas para o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental, baseando-nos no desenvolvimento dos requisitos supracitados. Das possibilidades apresentadas, enfatizamos a adaptação de Solovieva & Rojas (2008a) do método de Elkonin que, em nossa avaliação, consiste no que há de mais desenvolvido, do ponto de vista metodológico e didático, para alfabetização sob o enfoque histórico-crítico, até o presente momento. A partir de tal adaptação, propomos uma ordem para o ensino das correspondências grafofônicas no 1º ano do ensino fundamental.

Por fim, apresentamos as etapas do pensamento e as operações de raciocínio, segundo Luria (1981) e Martins (2013), relacionando-as com o processo de alfabetização. Em síntese, tecemos algumas considerações: entre as etapas do processo de pensamento e a aprendizagem inicial da língua escrita; e, também, sobre o processo de análise e síntese; comparação; generalização e abstração no desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização.

Esperamos que, por esse caminho, tenhamos elucidado questões que enriqueçam a alfabetização sob o enfoque histórico-crítico e, por conseguinte, instrumentalizem o professor, teórica e metodologicamente, no ato de descortinar o novo à criança em processo de aprendizagem da língua escrita.

3.1 A Transição entre o Jogo de Papéis Sociais e a Atividade de Estudo: o desenvolvimento psíquico do aluno de 1º ano

Não há dúvidas no âmbito educacional de que no planejamento pedagógico o professor precisa considerar as especificidades dos educandos, isto é, o professor deve conhecer o seu aluno para organizar as situações de ensino.

O aluno de 1º ano encontra-se na transição da idade pré-escolar à idade escolar, portanto, conhecer as características de cada período, bem como as particularidades dos jogos de papéis sociais e da atividade de estudo é essencial para o estabelecimento dos processos de ensino e aprendizagem, porém, não suficiente. É necessário também que captemos as especificidades desta transição: Quais alterações internas e externas os alunos estão vivenciando? O que muda no desenvolvimento psíquico durante a transição do jogo protagonizado à atividade de estudo? A transição motiva a criança naturalmente ao estudo? Como organizar o ensino para que haja uma transição e não um rompimento que caracterize descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita?

Mediante tal exposição, organizamos este item em três subitens: no primeiro apresentaremos a atividade como categoria central para compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico; no segundo, exporemos alguns conceitos gerais da periodização do desenvolvimento humano e focaremos na exposição das características da idade pré-escolar e idade escolar; no terceiro subitem, elucidaremos algumas questões concernentes à transição dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo e também à crise dos 7 anos; após, elaboraremos algumas considerações acerca da organização do ensino no último ano da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental para que ocorra, de fato, uma transição e não um rompimento que caracterize descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita.

3.1.1 Periodização do Desenvolvimento Psíquico: a atividade como categoria central

A periodização do desenvolvimento psíquico para Vygotski (2012b) foi vista como um problema para a ciência, pois várias teorias buscaram explicar o desenvolvimento psíquico a partir, apenas, de sua aparência (sintomas, indícios externos). O autor classificou tais teorias em três grupos: o grupo das teorias biogenéticas que defendem que o desenvolvimento ontogenético repete o filogenético; o segundo grupo propõe a eleição de um indício (dentição,

maturação sexual e etc.) no desenvolvimento humano como critério para estabelecer a periodização; o terceiro grupo reúne as teorias que partem do princípio puramente sintomático e descritivo do fenômeno e possuem uma concepção formal e dualista do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2012b). O psicólogo russo defende que

[...] A tarefa real é investigar o que está escondido por trás desses sinais, o que os condiciona, isto é, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil, isso significa que devemos renunciar a todas tentativas de classificar as idades pelos sintomas e passar, como outras ciências fizeram no seu tempo, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado (VYGOTSKI, 2012b, p. 253).

Este postulado do autor significa a busca por uma teoria que explicasse o desenvolvimento psíquico de forma científica e dialética que não nega a existência de regularidades e sequência nos períodos de desenvolvimento, porém questiona a existência de uma sequência *natural* e *universal* no desenvolvimento do psiquismo. Além disso, compreende que a aprendizagem depende do desenvolvimento, contudo também considera o contrário: o bom ensino culmina em aprendizagem que promove o desenvolvimento. Portanto, não há uma hierarquia em que primeiro se desenvolve para depois aprender. Há uma relação dialética entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski não elaborou uma teoria da periodização do desenvolvimento humano, entretanto, lançou bases para que outros pesquisadores a elaborassem, objetivando explicar que o desenvolvimento humano não se trata de um processo contínuo, linear e inato. Ele é composto por saltos qualitativos, crises, rupturas, neoformações e depende da situação social de desenvolvimento, condições materiais e imateriais de vida, nas quais o indivíduo está inserido e, principalmente, do tipo de atividade que o indivíduo participa em cada período do desenvolvimento.

Apropriar-se do conceito de atividade dominante é condição *sine qua non* para se compreender a análise histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico, posto que se trata da categoria central desta teoria. Para Leontiev (2014), o estudo do desenvolvimento do psiquismo infantil deve partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança nas condições concretas de vida, uma vez que o desenvolvimento depende das condições objetivas e subjetivas de vida.

Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente (*sic!*) do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel

principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (LEONTIEV, 2014, p. 63).

Nesta direção, a atividade dominante ou principal não é aquela que ocorre com mais frequência na vida do indivíduo ou à qual ele dedica maior tempo. Ela é a base para a formação de outras atividades, sendo que os processos psíquicos são formados e/ou reorganizados a partir dela (LEONTIEV, 2014). Em síntese, é “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Idem, p. 65).

É importante sinalizar que o conteúdo da atividade de um determinado estágio não é imutável, ou seja, ele se modifica de acordo com as condições históricas e concretas nas quais o desenvolvimento se processa. Além disso, não é a idade cronológica do indivíduo que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento. Ele depende e se altera com a mudanças das condições histórico-sociais de vida (LEONTIEV, 2014).

Toda atividade é composta por motivo, ação e operação. Leontiev (2014) defende que nem todo processo é atividade. Só é atividade o processo de satisfação de uma necessidade especial que surge da relação do sujeito com o mundo. Já o motivo é o objeto (que pode ser material ou ideal) que sempre corresponde à uma necessidade que impulsiona ou motiva o sujeito a engajar-se em determinada atividade. A “ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (Idem, p. 69).

Leontiev (1978a e 1978b) exemplifica a relação indireta entre o motivo e o conteúdo da ação com a atividade de caça coletiva. Nela o objetivo é satisfazer a fome. Porém, diversas ações são distribuídas entre os grupos da tribo para que o objetivo seja alcançado, contudo nem todas têm relação direta com o conteúdo da atividade como o grupo responsável por acender o fogo e manter a chama acesa e também o grupo que deveria espantar o animal a ser abatido em direção ao local em que os demais integrantes do grupo estavam à espera do animal.

Se nós víssemos apenas essa ação, pela qual o indivíduo espanta os animais, e tivéssemos conhecimento apenas de que a necessidade (o motivo) que leva o batedor a agir é a fome, a necessidade de se alimentar da carne dos animais que ele acabou de espantar para longe de si, poderíamos concluir que a conduta desse indivíduo é desprovida de sentido, sendo até o oposto do que seria esperado, ou seja, que o indivíduo tentasse abater o animal e satisfazer sua fome. O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social. [...]. Podemos dizer que há uma relação direta, imediata, entre a ação de acender o fogo e a necessidade que constitui o motivo primeiro dessa ação, que é a fome? Obviamente que não. Acender o fogo não mata a

fome. Seria uma relação direta se o indivíduo estivesse com frio e tivesse acendido o fogo para se aquecer. Se a necessidade é a de alimento, o que dá sentido à ação desse indivíduo, o qual não foi participar da caçada propriamente dita, são as relações existentes entre ele e o restante do grupo (DUARTE, 2004, p. 53).

Leontiev (2014) entende por operação o modo de execução da ação que depende diretamente das condições em que o alvo (finalidade) é dado e ilustra tal assertiva da seguinte forma:

Se tomarmos um exemplo muito simples, podemos esclarecer isto da seguinte maneira: admitamos que eu tenha concebido o objetivo de decorar versos. Minha ação consistirá, então, em uma atividade memorização deles. Todavia, como farei isso? Em um caso, por exemplo, se no momento eu estiver sentado em casa, eu talvez prefira escrevê-los; em outras condições eu recorrerei à repetição dos versos para mim mesmo. Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização serão diferentes (Idem, p. 74).

O engajamento em diversas atividades é impulsionado por motivos compreensíveis ou motivos realmente eficazes. Os primeiros são entendidos como motivos externos ou motivos controlados externamente e carecem da função de gerar sentido para o indivíduo. Já os segundos compõem a atividade cujo motivo faz sentido ao indivíduo (LEONTIEV, 2014). Por exemplo, o professor que exerce o ofício da docência apenas em troca do salário exerce a atividade de ensinar apenas pelo motivo de ganhar dinheiro, e não porque o ato de ensinar promove a aprendizagem em seus alunos o que gera satisfação ou sentido à sua atividade. Outro exemplo dado pelo autor é a criança que realiza as tarefas escolares por vários motivos: pra poder brincar logo; para agradar a professora ou os pais; para tirar boas notas; para não ser castigada; etc. Estes são os motivos compreensíveis. Fazer as tarefas pela satisfação em aprender é um motivo realmente eficaz, pois é um motivo que possui relação direta com o conteúdo da atividade de estudo.

A transformação dos motivos compreensíveis em motivos realmente eficazes na educação escolar, ou seja, fazer com que os alunos se engajem na atividade de estudo pela satisfação em aprender é um dos grandes desafios do trabalho educativo. Os conteúdos escolares devem ter sentido aos alunos, contudo não se trata de estabelecer um sentido imediato, pragmático e utilitarista entre o sentido e o significado dos conteúdos escolares, como defendem as pedagogias do aprender a aprender. O sentido e o significado dos conteúdos escolares para os alunos devem ter como referência a “[...] apropriação das grandes riquezas materiais e não-materiais já existentes socialmente” (DUARTE, 2004, p. 56).

Após essas considerações sobre as características da atividade humana apresentaremos, brevemente, alguns aspectos gerais da periodização do desenvolvimento psíquico proposta por

D. B. Elkonin, para, em seguida, expor as características da idade pré-escolar e a idade escolar, posto que se trata de períodos de desenvolvimento da criança do 1º ano do ensino fundamental.

3.1.2 Características da Idade Pré-Escolar e da Idade Escolar

A teoria elaborada por Elkonin (1987) não tem caráter universal, ou seja, o autor não considera que os períodos e as atividades dominantes expliquem o desenvolvimento de todos os indivíduos, independente do momento histórico, da cultura ou do espaço. A universalidade da teoria encontra-se no conceito de atividade dominante como categoria central para compreensão do desenvolvimento humano, sendo assim, a atividade dominante de cada período dependerá do momento histórico, social, político e econômico. Em síntese o autor buscou

[...] compreender como se desenrola o processo de desenvolvimento infantil nas condições históricas objetivas por ele pesquisadas. Nesse sentido, o eixo das análises sobre os períodos do desenvolvimento infantil será a atividade da criança, cujo delineamento é social e historicamente determinado (PASQUALINI, 2011, p. 78).

A periodização na perspectiva da psicologia histórico-cultural é composta por épocas; períodos; crises; atividades dominantes; relação afetivo-emocional e intelectual-cognitivo.

Épocas: primeira infância; infância e adolescência.

Períodos: primeiro ano (0 a 1 ano); primeira infância (1 a 3anos); idade pré-escolar (3 a 6 anos); idade escolar (6 a 10 anos); adolescência inicial (10 a 14 anos); adolescência 14 a 17 anos¹².

Atividades-guia: comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional e estudo.

Crises: elas marcam a passagem de um período para o outro e devem ser consideradas como aspectos positivos do desenvolvimento, pois os saltos qualitativos ou as neoformações no psiquismo humano ocorrem nas idades críticas e não nas estáveis. Nos momentos de crise “[...] o essencial é o aparecimento de novas formações muito peculiares e específicas”

¹² As idades aqui indicadas não representam marcos cronológicos exatos. São apenas parâmetros, tendo em vista que a passagem em cada período depende da situação social de desenvolvimento e não da idade cronológica ou maturação biológica.

(VYGOTSKI, 2012b, p. 260). Além disso, elas representam um momento de transformação no psiquismo do indivíduo (Idem, 2012b). Em síntese, podemos afirmar que

As idades críticas se alternam com as estáveis. As primeiras são crises, pontos de inflexão no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, no qual a passagem de um passo para o outro é feita não por meio de uma evolução gradual, mas revolucionária (ELKONIN, 1987, p. 106-107).

Relação afetivo-emocional e intelectual-cognitivo: este quesito representa a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo (pessoas, objetos – materiais e imateriais) nos diferentes períodos do desenvolvimento. A relação afetivo-emocional sintetiza as normas das relações interpessoais. Já a intelectual-cognitivo refere-se à relação da criança com o mundo dos objetos, ou seja, assimilação das objetivações (materiais e imateriais) criadas pelo gênero humano (ELKONIN, 1987). Em suma,

Cada período consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Começa com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, os motivos e normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui prepara-se a passagem ao segundo período, no qual se realiza a assimilação predominante dos procedimentos de ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais (Idem, p. 123).

Esta alternância da relação afetivo-emocional e intelectual-cognitivo em cada época pode ser representada pela dinâmica *figura-fundo*, ou seja, essa alternância não significa que em determinado período a criança se relacionará apenas com pessoas e em outro apenas com objetos. O que deve ser compreendido é que os dois tipos de relações não deixam de existir, entretanto, um tem maior destaque em relação ao outro nos diferentes períodos. “Nessa direção, ambos se *encontram* no funcionamento humano, em uma dinâmica *figura-fundo*, lembrando que não há figura sem fundo nem fundo sem figura” (MARTINS, 2013, p. 260, grifos da autora).

A mesma premissa pode ser aplicada à atividade dominante de cada período. Por exemplo, se a criança se encontra no período em que a atividade dominante é a comunicação emocional direta, isto não significa que ele vivenciará apenas este tipo de atividade. A atividade objetual manipulatória também pode estar presente, não obstante, como linha acessória do desenvolvimento, portanto, não promotora de neoformações. Para esta criança, a linha central de desenvolvimento, ou seja, a que promoverá o surgimento de neoformações é a atividade de comunicação emocional direta. Em um período uma atividade é figura e a outra é fundo; no período seguinte a atividade que era fundo se torna figura e a próxima se torna fundo e assim

sucessivamente. Vygotski (2012b) denominou tal dinâmica como linhas centrais do desenvolvimento e linhas acessórias do desenvolvimento.

Vamos chamar linhas centrais de desenvolvimento de uma certa idade aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto todos os outros processos parciais, bem como as mudanças que ocorrem nessa idade, receberão o nome de linhas acessórias de desenvolvimento. Em si, entende-se que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade tornam-se linhas acessórias de desenvolvimento na seguinte idade e vice-versa, ou seja, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade tornam-se principais em outra, desde que seu significado e peso específico é modificado na estrutura geral do desenvolvimento, sua relação com as novas mudanças na formação central (VYGOSTKI, 2012b, p. 262).

A primeira infância (época) engloba dois períodos: o primeiro ano e a primeira infância. No primeiro ano encontram-se, aproximadamente, as crianças de 0 a 1 ano de vida. Esse período é marcado pela vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta em que predomina as relações interpessoais, ou seja, a relação do bebê com o adulto cuidador (CHEROGLU & MAGALHÃES, 2016).

A relação do bebê com o adulto cuidador é figura e o mundo dos objetos sociais é fundo. Aos poucos, essa atividade de linha central passa a ser linha acessória, sendo esteio para o ingresso na atividade dominante do próximo período, a primeira infância.

No primeiro ano de vida, o adulto é o centro da atenção da criança; entretanto, ao final do primeiro ano e com suas conquistas, o adulto deixa de ser o centro da atenção e entram em cena os objetos antes apresentados para a criança, que agora podem ser livremente alcançados e explorados por ela própria; desenvolve-se então a atividade objetal manipulatória (CHAVES & FRANCO, 2016, p. 113).

A atividade objetal manipulatória é a atividade dominante da primeira infância que engloba, aproximadamente, as crianças de 1 a 3 anos. Neste período, a figura é a relação da criança com o mundo dos objetos e as relações interpessoais tornam-se fundo no processo de desenvolvimento psíquico. Em síntese, o objeto é o foco deste período e a criança inicia a apropriação das funções e significados dos objetos da cultura humana. “[...] todo esse processo se faz por mediação do outro. O adulto nomeia os objetos para a criança e lhes atribui significados” (Idem, p. 115). Além do mais, trata-se do momento de surgimento de maior autonomia da criança, pois ao aprender as funções e significados dos objetos, a criança quer manipulá-los sozinha. Quer escovar os dentes, se alimentar, se vestir e etc. autonomamente, negando a ajuda do adulto.

É aqui que identificamos traços da transição da atividade objetal manipulatória para a atividade brincadeira de papéis sociais: conhecer, manipular, apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não é mais suficiente; a criança quer apropriar-se do mundo humano, das relações humanas, uma vez que ela faz parte dele e move-se no intuito de cada vez mais conhecer para melhor se integrar a esse universo (LAZARETTI, 2016, p. 131).

Esse processo de apropriação do mundo e das relações humanas ocorre, privilegiadamente, na idade pré-escolar por meio do jogo de papéis sociais. As “[...] apropriações efetuadas pelo conteúdo da atividade de comunicação emocional direta e da atividade manipulatória objetal, característica do período de 0 a 3 anos” (Idem, p. 129) produzem profundas alterações no desenvolvimento psíquico da criança que passa a agir de modo diferente no período pré-escolar.

O jogo de papéis sociais é a atividade dominante do período idade pré-escolar que se encontra na época infância, em suma, fazer o que o adulto faz é a principal característica da atividade-guia deste período. Nele, as crianças de 3 a 6 anos são capazes, segundo Elkonin (1987), de transferir o significado de um objeto a outro. Deste modo, na imaginação da criança um lápis pode ser um avião; o braço do sofá, um cavalo; um controle remoto, um telefone e etc., além de imitar as relações sociais do mundo adulto. Uma criança é incapaz de cozinhar ou dirigir um automóvel, entretanto, na brincadeira de faz-de-conta (jogo de papéis sociais), ela se torna capaz. Para o autor,

a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada é formada na criança, uma aspiração que constitui o momento principal em sua preparação para o aprendizado escolar. Esta é a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, este é o seu papel orientador (ELKONIN, 1987, p. 118).

Aqui, vemos que as relações interpessoais voltam a ser figura e os objetos viram fundo no desenvolvimento psíquico no período da idade pré-escolar. Neste período, brincar significa “[...] representar o homem – aliado a isso, há também procedimentos peculiares, como o de assumir o papel de uma pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho; reproduzir e generalizar ações com os objetos; transferir o significado de um objeto a outro” (LAZARETTI, 2016, p. 132).

Ao brincar, a criança reproduz as relações sociais que vive, ou seja, repete as relações humanas que vivenciou, sentiu ou percebeu (Idem, 2016). Portanto, a riqueza do conteúdo do jogo protagonizado dependerá da qualidade das relações humanas nas quais a criança está inserida. Consequentemente, essas relações “[...] podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção uns com os outros; mas também podem ser relações

de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza, etc. tudo depende das condições sociais concretas em que a criança vive” (ELKONIN, 1998, p. 35).

Diante disso, Duarte (2006) assevera que o jogo de papéis sociais não pode ocorrer espontaneamente conforme os desejos das crianças, pois, é possível que a alienação, a desigualdade, o preconceito e outros aspectos negativos da sociedade capitalista sejam reproduzidos na brincadeira. “Em razão de tudo isso, é tarefa da escola enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (LAZARETTI, 2016, p. 134).

Cabe ao professor utilizar o jogo como recurso didático para o ensino dos conteúdos específicos da educação infantil e como meio de propiciar às crianças vivências de relações humanas mais elaboradas. Portanto, o jogo, para a criança, é uma simples brincadeira, no entanto, para o professor é trabalho, trata-se de uma atividade lúdica para ensino de conteúdos. Gradativamente, o professor deve transitar do jogo de papéis sociais às atividades produtivas (desenho, modelagem, recorte, construção de objetos, atividades manuais, entre outros) (Idem, 2016).

A principal neoformação no desenvolvimento psíquico da criança, neste momento, é o autocontrole da conduta. Ao se submeter às regras do jogo de papéis sociais a criança precisa reprimir aos seus desejos e impulsos imediatos e agir conforme as regras e normas do jogo que imita as relações sociais.

Qualquer infração da lógica das ações não é aceita, justificando que *na vida não é assim*. Os papéis assumidos na brincadeira – seja de mãe e filha, motorista e passageiro – exigem da criança que ela assuma com exatidão as funções de cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, obriga seu controle consciente, e ela vê suas próprias ações e toma consciência delas (Idem, p. 133, grifos da autora).

Além do autocontrole da conduta, neste período, inicia-se o desenvolvimento do simbolismo na criança, ou seja, a noção de que a realidade pode ser representada por signos. Na educação infantil, o desenvolvimento do simbolismo perpassa a substituição de um objeto por outro; suas representações; uso de signos matemáticos, linguísticos e etc. (Idem, 2016). Essa capacidade é extremamente necessária à apropriação da língua escrita, que talvez seja uma das objetivações genéricas para-si mais importante a ser apropriada por intermédio da atividade de estudo.

Ao final da idade pré-escolar, a criança percebe que além de poder imitar as ações dos adultos, brincando, é possível se preparar para ser um adulto e que a escola é um dos caminhos

para a idade adulta (LAZARETTI, 2016), posto que, na atividade do jogo, surgem interesses que o jogo não os satisfaz plenamente. A satisfação de tais interesses requer outras fontes de conhecimento, além daquelas ofertadas pela vida cotidiana (ASBAHR, 2016). “Isso significa que, ao passar para a idade escolar, outra atividade será a principal – a atividade de estudo –, entretanto, a brincadeira não desaparece, torna-se uma atividade secundária, principalmente em situações de jogos e atividades baseadas em regras” (LAZARETTI, 2016, p. 144).

Ainda na época infância temos a idade escolar em que a atividade dominante, neste período, é a atividade de estudo. Este período perdura, aproximadamente, dos 6 aos 10 anos de idade. Asbahr (2016) defende que a atividade de estudo na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica consiste em

[...] uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira que possibilite ao estudante apropriar-se dessa cultura. A atividade de estudo, dessa forma, tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas, tais como a consciência e o pensamento teórico (Idem, p. 173).

Na idade escolar, o que predomina é a relação da criança com o mundo dos objetos, no caso da atividade de estudo, a relação com o conhecimento, ou seja, objetivações imateriais mais elaboradas (ciência, arte, filosofia) criadas pelo gênero humano. Nessa perspectiva, Elkonin (1987, p. 119) defende que “o estudo, isto é, aquela atividade em cujo processo passa a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental da educação, é a atividade governante neste período”. Em síntese, o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento científico que visa desenvolver o pensamento teórico.

Concordamos com Asbahr (2016) que a atividade de estudo não se resume à apenas a memorização mecânica de conteúdos e ao desenvolvimento do pensamento empírico que é necessário, porém, não suficiente. “[...] as possibilidades cognitivas do pensamento empírico são muito amplas, assegurando ao indivíduo um vasto campo de discriminação e designação de propriedades dos objetos e suas relações” (MARTINS, 2013, p. 208). Todavia, é preciso apreender a realidade como movimento e síntese de múltiplas determinações, tal apreensão só acontece devido ao pensamento teórico que incorpora e supera o pensamento empírico. “O pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que ele é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa” (MARTINS, 2013, p. 209).

Se bem organizado e planejado, o trabalho pedagógico pode potencializar a atividade de estudo promovendo o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. “No caso da atividade de estudo, os estudantes não criam os conceitos teóricos, e sim os assimilam. Portanto, o ensino desses conteúdos deve estruturar-se de maneira que reproduza, de forma abreviada, o processo histórico de desenvolvimento conceitual” (ASBAHR, 2016, p. 179).

O desenvolvimento do pensamento teórico não pode ser confundido com a mera memorização de informações científicas. Pensar teoricamente significa ter a capacidade de pensar abstratamente, “[...] sem a qual o questionamento da realidade e a elaboração de quaisquer projetos na direção da concretização de algo que ainda não exista tornam-se, na melhor das hipóteses, muito difíceis” (MARTINS, 2013, p. 225). Asbahr (2016, p. 171) esclarece que

[...] não podemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola (leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdos, avaliações, cópias, entre outras). Tais ações podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos dessa atividade no intuito da formação do pensamento teórico, mas podem, em contrapartida, serem meras operações que pouco contribuem para a formação da criança.

No âmbito da alfabetização, podemos afirmar, diante do exposto, que ditados, cópias, exercícios de caligrafia, tomada de leitura, escrita com letras móveis, enfim, todas as operações presentes em atividades de alfabetização só serão ações da atividade de estudo da língua escrita se o fim das mesmas condizerem com seus motivos, ou seja, se o aluno desempenha tais operações porque a professora ou os pais mandaram, significa que o objetivo de realizá-las não condiz com o motivo para executá-las. Enfim, o aluno faz não pelo motivo de aprender a língua escrita, mas sim porque alguém obriga-o a fazer. Isto demonstra que “a atividade de estudo *não se forma de maneira natural*. É preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva, e esse é um dos papéis da escola nos seus anos iniciais, ou seja, formar uma postura de estudante” (ASBAHR, 2016, p. 174, grifos da autora).

Apesar deste ser o grande desejo da maioria dos professores, nenhum aluno chegará à escola motivado naturalmente para estudar, portanto além de ensinar os conteúdos de cada componente curricular, a escola deve ensinar a estudar, isto é, criar no aluno motivos para o estudo. “A questão colocada no processo de constituição da atividade de estudo é como transformar a curiosidade infantil em motivos para a aprendizagem [...]” (ASBAHR, 2016, p. 174). No caso de nosso objeto de estudo, a questão é: como motivar o aluno do 1º ano a aprender a língua escrita?

Primeiramente, a atividade do professor (ensinar) e a atividade do aluno (estudar) devem formar uma unidade dialética. Em segundo lugar, “[...] as ações do professor são fundamentais. Tais ações se referem à organização do ensino que crie nos estudantes motivos para a atividade de estudo e que possibilite a apropriação [...]” (Idem, p. 188) da língua escrita.

Neste item, aprofundamos a exposição, especificamente, do jogo de papéis sociais e da atividade estudo, pois o destinatário de nosso objeto de pesquisa, o aluno de 1º ano, encontra-se no momento de transição entre essas atividades-guia. No item a seguir, faremos alguns apontamentos sobre a transição da educação infantil ao ensino fundamental para defendermos que, no planejamento pedagógico, o professor deve considerar as especificidades desta transição para organizar as situações de ensino que deem continuidade à aprendizagem da linguagem oral e escrita.

3.1.3 A Transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Com isto, as escolas de ensino fundamental passaram a atender crianças a partir de 6 anos de idade, que antes eram atendidas em escolas de educação infantil, em suma, a última etapa da educação infantil transformou-se no 1º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2006).

Tal medida repercutiu polemicamente entre pais e professores. Muitas questões foram levantadas na época: houve aumento na quantidade de anos de estudo? As escolas de ensino fundamental estão preparadas para receber crianças de 6 anos? O que se deve ensinar a essas crianças? O conteúdo será o mesmo ensinado na antiga 1ª série? As crianças devem sair alfabetizadas do 1º ano? Enfim, essas e outras questões foram e ainda continuam sendo feitas por pais e professores. Não temos o intento de respondê-las, mas contextualizar legalmente a origem do 1º ano do ensino fundamental e, principalmente, defender “[...] que, ao conhecer as características do desenvolvimento infantil, os professores, tanto da educação infantil como do ensino fundamental, beneficiam-se no momento de conduzir seu trabalho e podem contribuir para que ocorra, realmente, uma transição, e não uma ruptura – no sentido de descontinuidade [...]” (MARTINS & FACCI, 2016, p. 157) entre a educação infantil e o ensino fundamental.

O ingresso no ensino fundamental é um momento revolucionário na vida das crianças, pois mudanças externas e internas ocorrem simultaneamente (MARTINS & FACCI, 2016). Normalmente, a escola é nova (não fica no mesmo prédio da educação infantil); o prédio é maior, assim como as salas, quadra, biblioteca, pátio e móveis; possui mais alunos; o tempo de aula é mais extenso; os professores também são novidades e há mais de um por turma (atualmente, há escolas que contam com o professor pedagogo, de educação física, arte e inglês); a expectativa e a exigência da família e da sociedade em relação à aprendizagem, especialmente, ao processo de alfabetização intensificam-se. Esses fatores externos ocasionam mudanças internas na crianças que somam-se a outras transformações que ela está vivenciando psicologicamente.

A criança de 6 anos está no momento de viragem ou na transição da idade pré-escolar (em que a atividade-guia é jogo de papéis sociais) à idade escolar (período que a atividade de estudo é dominante). Em suma, ela está entre o final da idade pré-escolar e início da idade escolar, o que significa vivenciar um momento de crise, visto que, “as crises surgem no limite entre as idades e marcam o final de uma etapa do desenvolvimento e o começo da seguinte” (MARTINS & FACCI, 2016, p. 154).

Vygotski (2012b) explica que a criança, em transição da educação infantil ao ensino fundamental, muda sensivelmente e é mais difícil de ser educada. Trata-se de um período de transição no qual a criança não é mais uma pré-escolar, contudo também ainda não é considerada um estudante do ensino fundamental. Este período crítico, denominado por Vygotski (2012b) como crise dos 7 anos¹³, tem como principal característica “[...] a diferenciação incipiente da faceta interior e exterior da personalidade da criança” (Idem, p. 378). A criança passa a ter consciência de suas vivências (positivas e negativas) e compreender o que significa estar alegre, triste, bravo, ser bom ou mau. Quanto às mudanças no comportamento infantil devido à crise, podemos destacar três particularidades:

1) é difícil determinar o exato momento em que elas começam e terminam; 2) muitas crianças mostram-se desobedientes, caprichosas e difíceis de educar, pois entram frequentemente em conflito com os adultos que as rodeiam; 3) têm caráter negativo, resultante da atitude assumida pelas crianças diante das novas exigências (MARTINS & FACCI, 2016, p. 154-155).

¹³ Salientamos que a idade cronológica é apenas uma referência, portanto, a Crise dos 7 Anos não ocorrerá necessariamente aos sete anos de idade em todas as crianças. Ela pode ocorrer um pouco antes ou depois a depender das condições sociais de desenvolvimento ou até mesmo acontecer e passar despercebida.

Conforme exposto no início deste capítulo, as crises devem ser entendidas como algo positivo no desenvolvimento humano, pois produzem saltos qualitativos no mesmo. Segundo Bozhovich (1987 *apud* MARTINS & FACCI, 2016, p. 156) “[...] a crise dos 7 anos aparece quando é mobilizado, no pré-escolar, em decorrência da situação social de desenvolvimento, o interesse pelo estudo, pelo conhecimento da ciência, pela leitura e escrita, pois a pré-escola já não o satisfaz”. Se antes a criança apropriava-se do mundo social e natural por meio dos jogos de papéis sociais, após a crise dos 7 anos ela passa a compreender os fenômenos sociais e naturais a partir da atividade de estudo. “Nessa nova etapa, pais e professores dão grande ênfase à realização das tarefas em casa, e a criança tem de mostrar desempenho nesse quesito, porém falta o preparo gradativo das crianças para o desenvolvimento da atividade de estudo” (MARTINS & FACCI, 2016, p. 160).

Se as crianças não estão preparadas para o desenvolvimento da atividade de estudo, conseqüentemente, elas não receberam formação para tal preparo. Por que não receberam? Será que os professores da educação infantil e ensino fundamental têm formação e dominam os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da atividade de estudo? As escolas, em especial as públicas, possuem recursos físicos e humanos para o desenvolvimento da atividade de estudo? As crianças da rede pública vivem em situações sociais de desenvolvimento que garantam as condições mínimas à realização da atividade de estudo? As possíveis respostas para tais questionamento nos conduzem à conclusão de que “[...] as condições para o desenvolvimento psíquico não estão disponibilizadas de maneira igualitária para todos os indivíduos” (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 344). Infelizmente,

na atual organização do ensino, pode-se postular que a atividade de estudo, para muitos estudantes, não chega a constituir-se como atividade principal. Temos analisado o processo de alienação na atividade de estudo, por exemplo por meio da ruptura entre seus motivos e as ações correspondentes, e os motivos expressos pelos estudantes são apenas compreensíveis, e as ações realizadas não correspondem a esses motivos, tornando-se esvaziadas de sentido. A relação que se estabelece com a atividade de estudo é uma relação alienada. Os conteúdos escolares pouco são conscientizados pelo sujeito, pois não ocupam um lugar estrutural em sua atividade, e as significações sociais dessa atividade aparecem como independentes da vida dos indivíduos (ASBAHR, 2016, p. 190).

O contexto desfavorável problematizado nos questionamentos e descrito no excerto anterior não é justificativa para imobilidade pedagógica. Pelo contrário, deve ser visto como um importante motivo de mobilização e de luta na construção da escola pública promotora de desenvolvimento humano, além da afirmação “[...] do papel do ensino de conceitos científicos

na promoção do referido desenvolvimento, bem como a relevância da organização do ensino tendo em vista uma educação escolar deveras desenvolvente” (MARTINS, 2016, p. 13).

Diante disso, elencaremos a seguir alguns pontos que devem ser considerados na organização do ensino na última etapa da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental para que haja de fato uma transição e não um rompimento que caracterize descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita.

O professor, independentemente do nível da educação básica em que atua, deve conhecer as especificidades e características da periodização do desenvolvimento humano, portanto o professor de educação infantil deve conhecer o período e a atividade-guia da idade escolar, assim como o professor de ensino fundamental precisa apropriar-se das características do desenvolvimento humano das crianças de 0 a 6 anos e adolescentes, pois, “[...] cada período representa a superação por incorporação do período precedente, ou, como temos veiculado: cada período nasce de ‘dentro da barriga’ do anterior” (MARTINS, 2016, p. 33). Logo, o trabalho pedagógico deve considerar “[...] que o observável, o manifesto e visível a cada período oculta e ao mesmo tempo revela o produto do passado e os germens do futuro. Apreender dialeticamente a periodização do desenvolvimento equivale, por analogia aos recursos tecnológicos hodiernos, à sua captação em ‘3D’!” (Idem, p. 33).

Conhecer a periodização do desenvolvimento é essencial, porém não é suficiente, isto é, conhecer o destinatário é um dos aspectos que deve ser compreendido na organização do ensino, não obstante é preciso refletir também sobre os conteúdos, além das formas, metodologias e estratégias para ensiná-los (LAZARETTI, 2016). Entra em cena o trabalho pedagógico na criação de condições objetivas para que a aprendizagem se efetive, pois ela não acontecerá espontaneamente. “O desenvolvimento, portanto, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado” (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 347).

Em relação aos conteúdos da linguagem oral e escrita na última etapa da educação infantil, apoiamo-nos em Saccomani (2018) para defender o desenvolvimento das habilidades auditivas e da consciência fonológica como um dos conteúdos essenciais para o domínio da linguagem oral e escrita, ou seja, a identificação e manipulação dos sons não-verbais e verbais devem ser objetos de ensino na educação infantil, posto que corroboram na aprendizagem da linguagem oral e, especialmente, a escrita.

Saccomani (2018) explica que a atenção auditiva, percepção auditiva, discriminação auditiva, memória auditiva sequencial e consciência fonológica devem ser desenvolvidas de modo sistemático e intencional desde a educação infantil e são fatores imprescindíveis para o

desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Deste modo, é na educação infantil que a consciência fonológica é gestada. A autora explana que

O desenvolvimento das habilidades auditivas pode ajudar a criança a localizar, focalizar e prestar atenção a um som e ignorar os demais. Essas habilidades, embora contribuam essencialmente ao processo de leitura e escrita, não se restringem a ela, contribuindo a outros tipos de aprendizagem (SACCOMANI, 2018, p. 206).

Além das habilidades auditivas, a importância do desenvolvimento da consciência fonológica ao processo de alfabetização também é apontada por autores da pedagogia histórico-crítica como Martins & Marsiglia (2015); Coelho (2016); Dangió (2017) e Saccomani (2018); além de também ter sido defendida em pesquisas no campo da neurociências, como a desenvolvida por Dehaene (2012).

Tal capacidade auxilia a criança no momento de generalização e de memorização das relações entre as letras e os sons. Soares (2016) aponta que há uma vasta produção de pesquisas que comprovam como “[...] a habilidade de voltar a atenção para os sons das palavras e de segmentá-las em unidades sublexicais se relaciona de forma significativa com a aprendizagem inicial da língua escrita” (Idem, p. 169).

Identificamos as habilidades auditivas e a consciência fonológica como um dos elementos culturais (conteúdos) que precisam ser assimilados pelos alunos da última etapa da educação infantil. Não obstante, é preciso descobrir as formas (estratégias) mais adequadas para o ensino de tais conteúdos. Para tanto, é preciso direcionar a atenção à atividade dominante do período no qual essas crianças encontram-se: o jogo de papéis sociais.

Diante disso, a brincadeira e o jogo, em especial o protagonizado, devem ser entendidos como recursos preferenciais para o ensino às crianças desta etapa. Entretanto, é preciso desmitificar a ideia de que todo conteúdo deve ser ensinado por meio dos jogos de papéis sociais, conforme alerta Marsiglia & Saccomani (2016). O conteúdo e o objetivo de ensino determinam a forma, por conseguinte, as diferentes estratégias de ensino e metodologia devem ser estabelecidas em vistas dos conteúdos e objetivos de ensino. As autoras destacam as atividades de produção (desenho, modelagem, pintura, construção de objetos, recorte, colagem, entre outras) e sugerem que as mesmas

[...] devem ser planejadas, inicialmente, com a utilização de modelos (concreto ou por imagem), além de orientação quanto aos suportes, instrumentos e objetivo; sem modelos (mas mantendo a indicação de objetivos e materiais); chegando à criação própria, na qual os materiais e ideias são de escolha da própria criança (Idem, p. 357).

Como possibilidades didáticas para o desenvolvimento das habilidades auditivas e da consciência fonológica na educação infantil, Saccomani (2018) indica jogos de escuta propostos por Adams et. al. (2006) e a análise sonora da palavra sugerida por Hurtado & Angeletti (1995) e Solovieva & Rojas (2008a; 2008b), a partir das proposições do psicólogo soviético Elkonin (Caixas de Elkonin). Indicamos a obra *Consciência Fonológica: coletânea de atividades orais para a sala de aula* de Ilha et al. (2017). Os autores propuseram atividades para desenvolvimento da oralização em sala de aula por meio de jogos fonológicos e de brincadeiras orais, como: histórias e poesias rimadas, parlendas e trava-línguas. Frisamos que a maior parte das atividades didáticas sugeridas pelos autores supracitados devem ser realizada oralmente, portanto, a realização das mesmas não exige que a criança saiba escrever, traçar ou saber nomear as letras.

As letras ou grafemas, enquanto representação dos fonemas, que transformam visíveis palavras sonoras funcionam como signos auxiliares, isto é, as letras são signos que representam os sons da fala. Certamente, sem a apropriação das relações grafofônicas, ou seja, sem signo auxiliar, a manipulação dos fonemas é dificultada, contudo existe uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da análise sonora da palavra que exige e desenvolve a apropriação de todos os níveis da consciência fonológica, em especial a consciência fonêmica, que não usa as letras como signos auxiliares, mas sim, fichas coloridas: as Caixas de Elkonin. O que gostaríamos de destacar aqui é que, ao utilizar as Caixas de Elkonin, na educação infantil, como recurso na análise sonora da palavra visando o desenvolvimento da consciência fonêmica, a criança se atenta aos fonemas sem ter que necessariamente relacioná-los com o grafema, não obstante, frisamos que, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, a apropriação das relações entre grafemas e fonemas é condição para a consolidação da alfabetização.

Enfim, com as sugestões de Adams et. al. (2006), Hurtado & Angeletti (1995), Solovieva & Rojas (2008a; 2008b) e Ilha et. al. (2017) objetiva-se que o aluno: identifique e distinga sons não-verbais e verbais; desenvolva a atenção, a percepção e a discriminação auditiva, bem como a memória auditiva sequencial; distinga as palavras no fluxo sonoro da fala; reconheça as semelhanças entre os sons finais e iniciais das palavras; desenvolva a habilidade de unir sílabas para formar palavras e decompor a palavra nas sílabas que a constituem; observe, identifique e manipule as menores partículas que compõem a palavra, ou seja, os fonemas.

Após a consciência fonológica ser *gestada*, oralmente, na educação infantil por meio de atividades produtivas, da “[...] literatura, músicas, jogos de raciocínio, dança, jogos com regras, artes plásticas, jogos de movimento, ações envolvendo leitura e escrita, oferecimento de rico

repertório de brinquedos, esportes e jogos de dramatização e improvisação” (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 357), cabe ao ensino fundamental aprofundar e ampliar o desenvolvimento da consciência fonológica transpondo o que foi aprendido oralmente à escrita, ou seja, a identificação, distinção e reconhecimento sonoro das palavras que, na educação infantil, era realizado apenas na oralidade, no ensino fundamental deve ser realizado também pela apropriação da linguagem escrita com a atividade de estudo.

Para enfrentar o longo processo de estudo sistematizado, que está apenas se iniciando nos primeiros anos do ensino fundamental, o planejamento pedagógico precisa organizar-se em torno de métodos de estudo que encaminhem os sujeitos em direção à independência na organização das tarefas escolares; que ensinem os alunos a ouvir explicações, observar ações, escrever anotações, elaborar sínteses, expor ideias, fazer proposições etc. (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 359).

Não obstante, a inserção na atividade de estudo deve ser gradual nos primeiros anos do ensino fundamental. Os professores, em especial os do 1º ano, devem ter o conhecimento das mudanças externas e internas pelas quais os alunos estão passando nesta transição. Além do mais, a organização das aulas precisa considerar o desenvolvimento psíquico da criança. Uma aula expositiva de duas horas ou mais não terá sucesso, uma vez que “[...] essas crianças ainda não possuem atenção voluntária suficiente para isso!” (Idem, p. 348). Explicações verbalistas ou simplistas, que não respeitem a lógica da aprendizagem (do concreto ao abstrato) e a lógica do ensino (do abstrato ao concreto) (MARTINS, 2013), não promovem aprendizagens transformadoras qualitativamente do psiquismo humano.

[...] o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além da assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Essa, será então, um tipo de aprendizagem circunstancial e transitório que não promove desenvolvimento (MARTINS, 2016, p. 23).

Se, por um lado, a imposição de ações e operações que envolvem a atividade de estudo deve ser realizada gradativamente nos anos iniciais do ensino fundamental, cabe à educação infantil, também gradualmente, o desenvolvimento de comportamentos culturalmente formados que, no futuro, serão pré-requisitos para a atividade de estudo, como: ouvir com atenção um comando ou breve explicação do professor; autonomia, como, por exemplo, para cuidar e guardar seus materiais e/ou brinquedos; ficar em silêncio e atento ao ouvir uma história; conseguir ficar sentado para alimentar-se ou na realização de alguma atividade; respeito às regras das brincadeiras e jogos; respeitar a vez do outro na hora de falar; expressar-se oralmente

com clareza, coesão e coerência; operar com o raciocínio lógico; perceber, atentar e memorizar; entender a relação entre causa e consequência; etc.

Em suma, inferimos que, na educação infantil, o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser iniciado no plano oral, cabendo ao ensino fundamental aprofundar e ampliá-lo por meio do ensino sistematizado das relações grafofônicas. No item seguinte, apresentaremos as capacidades necessárias à alfabetização propostas por Lemle (2007) relacionando-as com o desenvolvimento da consciência fonológica; e, por fim, elaboraremos exemplos de atividades para o desenvolvimento de tais capacidades e da consciência fonológica no 1º ano do ensino fundamental.

3.2 Capacidades Necessárias à Alfabetização e Consciência Fonológica: encaminhamentos didáticos

Lemle (2007) entende que, para aprender a língua escrita, o indivíduo precisa desenvolver alguns pré-requisitos, isto é, habilidades e/ou capacidades que auxiliarão no processo de alfabetização, são eles: ideia de símbolo; discriminação das formas das letras; discriminação dos sons da fala; consciência da unidade palavra; consciência da sentença; organização da página escrita.

Estudiosos da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico e autores de outros campos do conhecimento, como Dehaene (2012), defendem a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da língua escrita. Ela é composta por quatro níveis: consciência lexical; consciência de rimas e aliterações; consciência de sílabas e consciência fonêmica.

As capacidades necessárias à alfabetização e a consciência fonológica podem e devem ser gestadas antes que a criança faça seus primeiros traçados, ou seja, na educação infantil, mas também precisam ser ampliadas e aprofundadas no ensino fundamental, especialmente, no 1º ano a fim de dar continuidade ao desenvolvimento da consciência metalinguística.

Diante disso, objetivamos nesse item apresentar as capacidades postuladas por Lemle (2007) e expor os níveis da consciência fonológica. Em seguida, relacionaremos as capacidades necessárias à alfabetização com os níveis da consciência fonológica, sintetizando sete requisitos necessários à alfabetização, para, enfim, postular alguns encaminhamentos didáticos que tenham o potencial de promover tais requisitos corroborando à aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas.

3.2.1 As Capacidades Necessárias à Alfabetização

A ideia de símbolo é uma das primeiras capacidades que precisa ser desenvolvida no indivíduo para que este se alfabetize, ou seja, “[...] entender que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo” (LEMLE, 2007, p. 7). Portanto, o simbolismo é uma aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017).

Para aqueles que já se apropriam de tal artefato cultural, a ideia de símbolo parece ser algo simples e fácil de ser compreendida, afinal, a maioria das pessoas conhecem o significado: das cores do semáforo; do trevo de quatro folhas; do triângulo numa placa de trânsito e dos símbolos (< >; ?; +; -; !; ≠; =; π; ÷; %; ♀; ♂; 0; 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9). Todavia, entender a relação simbólica entre uma coisa e outra não é tão simples para a criança, pois “uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada” (LEMLE, 2007, p. 7), resume-se à uma relação totalmente arbitrária, uma vez que “[...] a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada” (Idem, p. 8). Deste modo, defende a autora, uma criança que não desenvolveu o simbolismo terá dificuldades em aprender a ler e a escrever.

Outra capacidade necessária à alfabetização é a discriminação das formas das letras. Além de compreender que as letras são símbolos que representam os sons da fala, o aluno precisa distinguir as formas das letras. Existem letras com diferenças sutis, com formatos semelhantes e que acabam confundido a criança que não tem a percepção, atenção e memória refinadas (LEMLE, 2007). “Algumas escritas têm tanta unidade de estilo que as letras são muito semelhantes entre si [...]. Em outras escritas, como as letras minúsculas latinas, certos símbolos diferem apenas em sua orientação, uma situação que é especialmente provável de causar confusão para crianças” (TREIMAN & KESSLER, 2013, p. 143).

Vejam as seguintes letras: b d q p; W M; O Q; C G; S Z; I L J; m n; A V. O primeiro grupo tem muitas semelhanças e o que determina a letra é a posição da *barriguinha* e da *haste*, contudo, no cotidiano a criança está habituada a manipular objetos que independentemente da posição que são colocados continuam sendo os mesmos. “Uma escova de dentes é sempre uma escova de dentes, esteja virada para cima ou para baixo. Um copo de cabeça para baixo, ainda é um copo. Mas um *b* com haste para baixo vira *p*, e um *p* virado para o outro lado vira *q*” (Idem, p. 8).

Deste modo, observamos as semelhanças e diferenças sutis entre cada grupo de letras apresentado anteriormente e que para aprender a ler e a escrever o aluno precisa perceber e se

atentar a essas semelhanças e diferenças na identificação de cada letra, o que exige também capacidade mnemônica, ou seja, além de identificar o formato da letra é preciso lembrar o nome do formato (letra) identificado.

Além da percepção e atenção visual para identificação das letras é preciso que o aprendiz saiba discriminar os sons da fala, pois, “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que possa escolher a letra certa para simbolizar cada som” (LEMLE, 2007, p. 9). Enfim, é preciso que o aluno se aproprie das relações entre grafemas e fonemas, isto é, identifique qual grafema deve ser utilizado para cada fonema ouvido. Em síntese, o indivíduo “[...] deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras” (Idem, p. 9).

No entanto, apenas fazer a ligação simbólica entre os sons da fala e letras do alfabeto não é suficiente para aprender a ler e a escrever. Outra capacidade importante é a captação do conceito de palavra. A linguagem oral não é apenas emissão de sons. A fala é a representação de um sentido, ou seja, de um conteúdo mental. Para Lemle (2007), a palavra é som e sentido, simultaneamente, que utilizamos para expressar nosso pensamento.

Para captar o conceito de palavra exige-se que se saiba “[...] isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras, pois essas unidades é que deverão ser escritas entre dois espaços em branco” (Idem, p.10). A palavra carrega a unidade entre forma e sentido, ou seja, a relação entre sequências do som da fala e a forma de escrevê-la (relação entre grafema e fonema) e o sentido ou conceito (o significado da palavra). Em suma, a autora entende que, na escrita, há “[...] duas camadas sobrepostas de relação simbólica: uma relação entre a forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõem a palavra e a sequência de letras que transcrevem a palavra” (Idem, p.11, grifo da autora).

O reconhecimento de sentenças, ou seja, a consciência do que é frase, é importante, mas a autora considera que não é uma exigência a ser colocada ao início do processo de aprendizagem da língua escrita, pois no decorrer das primeiras leituras os indivíduos podem aprender a tomar consciência dessa unidade. Contudo, diante de nossa experiência como professora alfabetizadora frisamos a necessidade do ensino sistematizado de formação de frases devido às dificuldades de alunos, que mesmo no nível alfabético, apresentavam quando era requerido que criassem e escrevessem frases.

Por fim, compreender a organização da página escrita é essencial ao processo de aprendizagem da língua escrita e precisa ser ensinado desde o início da alfabetização. Em suma,

as crianças precisam aprender que se escreve da esquerda para a direita na linha, e que a ordem das linhas é de cima para baixo (LEMLE, 2007). “[...] dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura. A maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou uma fotografia” (Idem, p. 12).

Após a exposição das seis capacidades necessárias à alfabetização propostas por Lemle (2007), apresentaremos no item seguinte os quatro níveis da consciência fonológica.

3.2.2 Os Níveis da Consciência Fonológica

No processo de aprendizagem da linguagem oral, a criança ouve e reproduz cadeias sonoras (os significantes) que são associadas aos significados. Contudo, no processo de aprendizagem da língua escrita em que a criança deve compreender a relação entre grafemas e fonemas, é preciso dissociar o significante do significado, isto é, a atenção precisa ser dirigida à face fonética da palavra, colocando a face semântica em segundo plano (SOARES, 2016). Para tanto, é preciso o desenvolvimento da consciência fonológica nos educandos.

A *consciência fonológica* refere-se à “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Idem, p. 166). Conforme Soares (2016), o termo consciência fonológica abrange a atenção sobre: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e os fonemas. Além disso, afirma que, muitas vezes, o termo supracitado é tratado como sinônimo de consciência fonêmica, quando, na verdade, a última é apenas um dos níveis da consciência fonológica que pode ser decomposta nos seguintes níveis: consciência lexical; consciência de rimas e aliterações; consciência de sílabas e consciência fonêmica.

A *consciência lexical* resume-se à capacidade de identificar, no fluxo sonoro da fala, unidades de língua (palavras) (SOARES, 2016). Ilha et. al. (2017, p. 17) entendem que consciência lexical se refere à “[...] consciência de que uma frase é constituída por palavras”. Para Soares (2016), essa importante capacidade para a aprendizagem da língua escrita só se desenvolve à base do desenvolvimento da consciência de rimas e aliterações e consciência de sílaba, desta forma, é o domínio de “[...] rimas e aliterações e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência de palavra como entidade fonológica arbitrária e, conseqüentemente, à compreensão do princípio alfabético” (SOARES, 2016, p. 178).

O segundo nível, *consciência de rimas e aliterações* permite que a criança manipule a estrutura sonora das palavras e desenvolva a “[...] consciência de que a palavra não tem apenas significado, mas também uma forma” (SACCOMANI, 2018, p. 232). A identificação de rimas e aliterações nas palavras é um processo analítico da linguagem que contribui para o processo de alfabetização a medida em que a criança vai desenvolvendo uma relação cada vez mais consciente com os sons das palavras, direcionando sua atenção ao som de cada palavra independentemente de seu significado.

No campo literário e pedagógico, a rima é caracterizada como semelhança entre os sons finais das palavras. A autora exemplifica:

[...] a rima *entre palavras*, mas comumente a partir da vogal ou ditongos tônicos, como em *viola – cartola* ou como em *violeiro – leiteiro*, mas também entre os fonemas finais de palavra oxítonas, como em *café – boné, irmão – balão*; entre sílabas finais, como em *bola – vila, vaca – faca*; entre as duas últimas sílabas, como em *boneca – caneca; combate – debate*. Essas são as *rimas consonantes* (ou *consoantes*), isto é, em todos esses casos há, no segmento que rima, coincidência vocálica e consonântica. Em *rimas assonantes*, há, no segmento, coincidência da vogal na sílaba tônica e diversidade de consoantes, como em *cachimbo – domingo, uva – coruja* (SOARES, 2016, p. 179, *grifos da autora*).

Já a aliteração, no âmbito da Estilística e da Literatura, é “[...] uma figura de linguagem que se caracteriza pelo recurso à repetição de sons de palavras, particularmente de fonemas, no início, meio ou fim de vocábulos sucessivos, com o propósito de provocar efeitos sensoriais no ouvinte ou leitor” (Idem, p. 179). Um exemplo, é a música *Noé* do grupo Palavra Cantada em que a primeira estrofe diz: “Chuva chuva, chove chove, pra chuchu / Chuva chove, chove chuva, chove pra chuchu / Chove chuva, chuva chove, chove pra chuchu / Chuva chove, chove chuva, chove pra chuchu / Chove chuva, chuva chove, chove pra chuchu / Chuva chove, chove chuva, chove pra chuchu” (PERES & TATIT, 1999, s.p.). O outro significado do termo aliteração encontra-se no campo da Linguística e da Fonologia e refere-se à semelhança entre os sons iniciais das palavras, conforme ilustrado por Soares (2016, p. 180, *grifos da autora*): “[...] *balaios – bacia, girafa – gigante*, e também em fonemas, com em *faca – foca, rato – roda*”.

Os diferentes textos do universo infantil como cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, entre outros, são repletas de rimas e aliterações. O convívio, ainda que apenas oral, com esses textos, tanto em casa como na escola, pode ser um fato que facilite o desenvolvimento dessa capacidade, portanto, parece que a habilidade para identificar rimas e aliterações é natural ou desenvolve-se espontaneamente (SOARES, 2016). Contudo, concordamos com Saccomani (2018) ao defender que é dever da escola garantir que os alunos superem a relação imediata e pragmática que possuem com a linguagem oral em direção à

conscientização do uso e desenvolvimento da linguagem oral em patamares superiores. Conseqüentemente, se o objetivo é que a criança se atente intencionalmente a esse nível da consciência fonológica é preciso que o professor planeje sistematicamente “[...] atividades que levem a criança a *reconhecer* explicitamente rimas ou aliterações e também a *produzir* rimas e aliterações” (SOARES, 2016, p. 184, *grifos da autora*), pois é fato que tal capacidade potencializa o psiquismo infantil para o processo de alfabetização.

A *consciência silábica* é o nível da consciência fonológica mais fácil de ser desenvolvido nas crianças, posto que as “[...] sílabas são a menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência: correspondem, de certa forma, a *atos articulatórios*” (SOARES, 2016, p. 185, *grifos da autora*). É por esse motivo que a criança desenvolve cedo e rapidamente a capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Neste nível, a criança se aproxima ainda mais da face fonética da palavra, pois a sílaba em si não possui nenhum significado. O domínio da consciência silábica engloba a capacidade de segmentar e contar a quantidade de sílabas das palavras; trocar a ordem das sílabas; acrescentar ou excluir sílabas em uma palavra; pensar em palavras tendo como base uma determinada sílaba (SACCOMANI, 2018). Em síntese, a consciência de sílaba “[...] é a consciência de que as palavras são constituídas por sílabas. Refere-se à habilidade linguística de unir as sílabas para formar a palavra [...] e/ou desmembrar a palavra nas sílabas que a constituem” (ILHA et. al., 2017, p. 107).

O nível de *consciência fonêmica* é o mais complexo da consciência fonológica e o mais difícil de ser desenvolvido nas crianças, pois o fonema é abstrato, trata-se de uma “[...] unidade linguística não audível e não pronunciável isoladamente” (SOARES, 2016, p. 195). Isso explica porque a consciência fonêmica raramente desenvolve-se naturalmente. Além disso, pelo fonema ser uma unidade linguística abstrata que não é possível ouvir ou pronunciar isoladamente é que Soares (2016, p. 208) argumenta

[...] que não se justificam propostas de ensino da língua escrita que pressupõem a possibilidade de pronúncia isolada de fonemas, ou consideram com ‘pré-requisito’ para a alfabetização o desenvolvimento da consciência fonêmica por meio de exercícios e treinos de reconhecimento e manipulação de fonemas [de forma isolada].

Para Soares (2016), um fonema é identificável não pelo fato de diferenciar-se como um segmento que é possível isolar na cadeia sonora da palavra, mas pelo fato de estar em posição oposta em relação a outras unidades sonoras em um mesmo contexto linguístico (cadeia sonora). Por exemplo: “identificamos /p/ e /b/ como fonemas porque distinguimos *pata* de *bata*;

identificamos /k/ e /g/ como fonemas porque distinguimos *fica* de *figa*. São esses *pares mínimos* que, na análise fonológica, identificam os fonemas” (SOARES, 2016, p. 195). O par mínimo é composto por duas palavras diferentes semanticamente, porém, com cadeia sonora igual, com exceção de um fonema na mesma posição estrutural (SILVA, 2011). São exemplos de pares mínimos: *casa – caça; fada – fala; bata – bala; mar – par; rato – pato; janela – panela; porta – horta; lata – lapa*.

Os indivíduos ao utilizarem as palavras citadas anteriormente reconhecem as diferenças entre elas, no entanto, isso não significa que tenham desenvolvido a consciência fonêmica, mas sim apenas a consciência fonética, uma vez que “[...] na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades *implicitamente percebidas*, mas não *explicitamente reconhecidas*” (SOARES, 2016, p. 199, *grifos da autora*). A consciência fonêmica abarca a capacidade de

[...] *segmentar* uma palavra nos diversos sons que a compõem; *juntar* sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; *identificar* e *enumerar* palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; e *excluir* sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades (ALVES, 2012, p. 39, *grifos nossos*).

Soares (2016), ao estudar diversas pesquisas sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica, conclui que as habilidades de manipulação fonêmica dependem diretamente do processo de alfabetização, em suma, crianças que se apropriam do sistema alfabético de escrita tem maior nível de consciência fonêmica. A partir disso, a autora defende a relação de integração e influência recíproca entre a consciência fonêmica e alfabetização. Segundo ela: “[...] a escrita suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema” (SOARES, 2016, p. 205).

Em suma, a consciência fonêmica se refere à capacidade mais avançada de observar, de identificar e de manipular as menores partículas que compõem a palavra, ou seja, os fonemas (ILHA et. al., 2017). Treiman & Kessler (2013) afirmam que todos os aprendizes da língua escrita de sistemas alfabéticos precisam aprender a segmentação da fala em fonemas para aprenderem a ler e a escrever, independentemente se o sistema é opaco ou transparente¹⁴. Os

¹⁴ “Línguas transparentes são aquelas que têm correspondência entre letra e som bastante clara e línguas opacas, aquelas com muitas exceções e ambiguidades em relação às regras de correspondência entre letra e som” (MIRANDA & MOTA, 2011, P. 228). O italiano, português e espanhol são consideradas línguas transparentes, já o mandarim é uma língua opaca, ortograficamente. O francês e o inglês são línguas intermediárias numa escala de *transparência ortográfica* (DEHAENE, 2012).

autores entendem que a consciência fonêmica potencializa e auxilia os processos mnemônicos, especialmente, no estabelecimento das correspondências grafofônicas. “Uma criança que sabe segmentar a fala em fonemas não precisa memorizar a escrita de cada sílaba, se o sistema for alfabético. A criança pode construir a escrita de sílabas e palavras, conforme necessário, a partir das escritas de segmentos individuais, reduzindo o ônus para a memória” (TREIMAN & KESSLER, 2013, p. 148).

Passemos agora à síntese entre as capacidades e níveis da consciência fonológica e à proposição de possibilidades didáticas.

3.2.3 Encaminhamentos Didáticos para o Ensino da Língua Escrita no 1º Ano

Anteriormente, caracterizamos as capacidades necessárias à alfabetização e apresentamos brevemente as especificidades dos níveis da consciência fonológica. Após análise, observamos que há aspectos em comum entre as capacidades propostas por Lemle (2007) e os níveis da consciência fonológica. Logo, neste item, faremos a síntese destes aspectos e, em seguida, apresentaremos alguns encaminhamentos didáticos para o ensino dos mesmos. Consideramos que a exemplificação dos referidos encaminhamentos auxilia o professor na compreensão/transposição dos preceitos teóricos para sua prática pedagógica, e, com isso, ele próprio poderá criar outras estratégias adequadas de trabalho. Concordamos com Carvalho & Marsiglia (2017, p. 64, grifos das autoras) ao postularem

[...] que o objetivo não é criar um passo a passo ou uma sequência didática que pode ser aplicada como uma *receita universal*. A relevância dos exemplos é tornar mais evidentes aos educadores as possibilidades educativas de ações pedagógicas desenvolvidas com o objetivo de enriquecer os conhecimentos das crianças, contribuindo com seu processo formativo.

Inferimos que a capacidade discriminação dos sons da fala postulada por Lemle (2007) corresponde aos seguintes níveis da consciência fonológica: consciência de rimas e aliterações; consciência de sílabas e consciência fonêmica. Já as capacidades de captar o conceito de palavra e de reconhecimento de frases, também propostas por Lemle (2007), correspondem à consciência lexical.

No quadro seguinte, elaboramos uma síntese para destacar os pontos em comum das capacidades necessárias à alfabetização e dos níveis da consciência fonológica.

Quadro 25: Síntese de requisitos necessários à alfabetização

CAPACIDADES NECESSÁRIAS À ALFABETIZAÇÃO	NÍVEIS DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	SÍNTESE	CARACTERÍSTICAS
Ideia de símbolo	-----	1. Simbolismo	Compreensão do que é símbolo e que as letras são signos que representam os sons da fala.
Discriminação das formas das letras	-----	2. Grafia das letras	Identificação, diferenciação e escrita das letras.
Discriminação dos sons da fala	Consciência de rimas e aliterações	3. Consciência de rimas e aliterações	Identificação da semelhança sonora entre os sons finais (rimas) e sons consonantais (aliteração) das palavras.
	Consciência de sílabas	4. Consciência de sílabas	Identificação das partes que constituem as palavras.
	Consciência fonêmica	5. Consciência fonêmica	Identificação das unidades menores que compõem as sílabas.
Consciência do conceito de palavra	Consciência lexical	6. Consciência lexical	Compreensão do conceito de palavra, frase. Identificação de palavras numa frase. Criação de frase.
Consciência da sentença			
Organização da página escrita	-----	7. Direção da escrita	Compreensão da organização e direção da escrita numa folha pautada ou não.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da síntese realizada no quadro anterior, apresentaremos algumas atividades para o desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização: 1. Simbolismo; 2. Grafia das letras; 3. Consciência de rimas e aliterações; 4. Consciência de sílabas; 5. Consciência fonêmica; 6. Consciência lexical; 7. Direção da escrita.

3.2.3.1 Simbolismo

Exemplos de atividades para o desenvolvimento do simbolismo foram elaboradas por Carvalho & Marsiglia (2017) como: jogo de papéis sociais; mímicas e gestos em jogos, brincadeiras, canções etc.; dramatização ou encenação; desenho; linguagem/vocabulário; atividades em grupos; atividades de classificação; identificação de materiais; quadro de rotina/agenda.

Em relação às atividades de jogo de papéis sociais, as autoras lembram que as mesmas possibilitam que as crianças representem as relações humanas, tendo consciência que se trata de uma representação, ou seja, elas sabem que não são de fato princesas, fadas, reis, motoristas, médicos, animais, no entanto, brincam simbolizando tais personagens. Além da representação das relações humanas, no jogo protagonizado a criança apresenta a capacidade de simbolização a partir do momento que usa um objeto no lugar de outro (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017). “Assim, o cabo de vassoura vira cavalo; a régua, uma varinha mágica; o sapato, um carro, entre outros” (Idem, p. 64). As autoras alertam a respeito da importância da intervenção dos professores na disponibilização de variados objetos e na estimulação a fim de que as crianças imaginem as demais funções que cada um pode ter, além da função de “[...] ampliar o repertório da criança para que ela não reproduza nas brincadeiras apenas os conteúdos de suas vivências imediatas e cotidianas” (Idem, p. 64).

As mímicas e gestos em jogos, brincadeiras, canções, entre outros, são entendidas pelas autoras como atividades com potencial para desenvolvimento do simbolismo no psiquismo infantil.

Por meio das mímicas e dos gestos, as crianças aprendem que podem se expressar ou estabelecer comunicação sem utilizar a linguagem oral, ou seja, podem representar o que desejam falar com movimentos, explorando especialmente suas associações. Estas ações demandam uma série de operações do psiquismo da criança. Por exemplo, ao ter que imitar um animal, ela precisa pensar: que animal é esse; quais suas principais características; quais gestos são possíveis fazer com o corpo que melhor representem suas características (Idem, p. 64).

Além disso, a proposta de dramatização e/ou encenação de histórias também é compreendida como significativo recurso “[...] na construção do pensamento simbólico. As crianças brincam de faz de conta ao encenarem uma história lida para elas” (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 65). Elas também frisam a importância na variação dos objetivos utilizados na representação das personagens e principais acontecimentos da história. Assim, botões, palitos, canecas, pedaços de tecido, sucatas, massinha etc. podem ser utilizados pelas crianças como meios para simbolização dos personagens e fatos da narrativa.

Já o desenho é considerado um meio de registro e simbolização da realidade e do pensamento humano. Apoiadas em Pasqualini (2013), as autoras explanam que no início o ato de desenhar é intencional, pois as crianças apenas exploram o suporte e os instrumentos de desenho ou imitam os movimentos que os adultos realizam na produção de marcas gráficas. Portanto, desenhar é uma brincadeira para a criança que, progressivamente ao ser submetida a processos sistematizados de ensino, conquista a capacidade psíquica de representar e/ou expressar o pensamento por meio do desenho. “Cabe ao professor potencializar essa capacidade, propondo diversas temáticas que disponibilizem uma variedade de suportes, instrumentos e contextos de produção” (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 65).

A fala também é uma forma de representação e meio de expressão de nossos desejos, ideias, enfim, pensamentos. O desenvolvimento da linguagem oral a partir do domínio do código léxico é uma forma de ampliação da capacidade comunicativa da criança. O vocabulário enriquecido, ou seja, o domínio de um rol maior de palavras oferece a criança maiores possibilidades de simbolização e expressão de seu pensamento a partir da linguagem oral. O que certamente influenciará, futuramente, o processo de produção de texto. Carvalho & Marsiglia (2017, p. 65) esclarecem que

o desenvolvimento da linguagem oral se realiza por meio de todo o conjunto de atividades realizadas, pois a todo tempo estamos envolvendo sua utilização nas mais diversas ações. Obviamente que o desenvolvimento da linguagem oral não é exclusivamente concretizado na educação escolar. Mas é tarefa da escola organizá-la de modo intencional, para que a criança aprenda a expor seus pensamentos, pontos de vista, narre fatos formando orações articuladas e coerentes, enfim, permitir que a criança alcance formas superiores de comunicação.

As atividades em grupos ou realizadas coletivamente, além de terem o potencial de desenvolver a noção de coletividade e o espírito de cooperação, também podem ser utilizadas como meio no desenvolvimento da noção de símbolo, pois, “[...] ao organizar um jogo que deve ser realizado em grupos, o professor pode estabelecer que as crianças selecionem um elemento

para representar ou simbolizar cada equipe (pode ser um objeto, uma cor, o nome de um animal, um número etc.)” (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 65).

Atividades que requerem a capacidade de classificação, operam no desenvolvimento do pensamento e também na construção da ideia de signo. As pesquisadoras postulam que

Por meio de jogos planejados, é possível pedir às crianças que classifiquem e separem elementos de um conjunto, segundo características que os identificam. Para fazer a identificação de cada grupo, determinados aspectos deverão ser levados em conta. Por exemplo, classificar figuras de animais selvagens e domésticos. Propor que a turma eleja um símbolo para representar cada grupo, que pode ser o desenho de várias árvores (animais selvagens) e o desenho de uma casa (animais domésticos). É importante que o professor estabeleça os símbolos em conjunto com os alunos, após diálogo e discussão sobre as características de cada grupo e a melhor forma de simbolizá-lo (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 65).

A identificação dos materiais dos alunos (com fotos, nome ou letra inicial de um) é uma prática comum na educação infantil e uma estratégia interessante, pois, leva a criança a olhar para o símbolo que representa o material que lhe pertence. Entretanto, as autoras propuseram variações de tal prática para que a foto, nome ou letra inicial da criança não seja o mesmo até o final do ano. Elas sugerem que o professor proponha “[...] semanas ou meses temáticos para identificação do material. Assim, em um mês ou numa semana a fruta predileta, animal, alimento, ou até mesmo um número, pode representar a identificação de seu material” (Idem, p. 66).

A construção do quadro de rotina ou agenda com as atividades a serem realizadas no dia é uma estratégia muito utilizada na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Tal prática desenvolve a noção de sequência, tempo e pode auxiliar a criança no controle da ansiedade em relação ao que será feito durante a aula ou após o término de alguma atividade. Todavia, é possível desenvolver a capacidade de operar com símbolos por meio dela. As autoras explanam, que normalmente,

Usam-se tarjetas ou cartazes com palavras e/ou desenhos representando cada atividade a ser realizada no dia. Uma maneira de diversificar esta estratégia é selecionar objetos que representem cada atividade, por exemplo, talheres para representar o horário do lanche ou almoço; um CD ou notas musicais para a hora da música ou cantigas de roda; lápis e borracha para o momento da atividade em que as crianças devem fazer um registro com linguagem escrita ou com desenhos (Idem, p. 66).

3.2.3.2 Grafia das letras

Conforme vimos, entender a relação simbólica entre uma coisa e outra não é suficiente para se alfabetizar. A distinção entre as letras é algo também importante e necessário, porém, não exclusivo. Sendo assim, identificar, diferenciar e traçar as letras é um dos requisitos ao processo de alfabetização. “Ainda que seja importante que o aprendiz saiba reconhecer os símbolos da escrita como uma classe – e, portanto, eles devem ter propriedades visuais em comum – também é importante saber distinguir os símbolos uns dos outros” (TREIMAN & KESSLER, 2013, p. 143). Em síntese, além de diferenciar as letras de outros símbolos, como desenhos, números e etc., o aluno deve aprender a identificar as diferenças entre as próprias letras, para tanto, o professor lança mão de diversos recursos, um deles é a associação entre a forma da letra e algum objeto que lembre o seu formato e/ou valor sonoro. Treiman & Kessler (2013, p. 149) consideram que

[...] as crianças podem se beneficiar quando as formas das letras são tratadas como propositais, mesmo que isso não seja historicamente correto. Por exemplo, pode-se ensinar o *S* como uma cobra, e essa associação também pode ajudá-las a aprender o valor sonoro do símbolo, além de sua forma, no caso do inglês (*snake*).

Afirmamos que a percepção, atenção e memória são funções importantes no desenvolvimento da capacidade de discriminação da grafia das letras, especialmente, “[...] se as letras tiverem variações, como nas versões de caixa alta e baixa das letras latinas” (Idem, p. 149). Portanto, jogos e brincadeiras que exigem o refinamento de tais funções auxiliam indiretamente na aquisição de tal capacidade. Assim, há atividades que mesmo não trabalhando diretamente com o formato das letras corroboram à capacidade de identificá-las, distingui-las e escrevê-las, pois desenvolvem, ao mesmo tempo em que exigem, percepção, atenção e memória em níveis mais complexos.

O jogo *Vivo Morto* é uma brincadeira que demanda percepção e atenção para se manter na brincadeira, pois, ao ouvir o comando, deve-se imediatamente responder com o movimento corporal que corresponde ao que foi dito. A desatenção nesta brincadeira faz com que a criança quebre as regras, perdendo o jogo.

O jogo de tabuleiro *Lince* da Grow® também exige e promove complexo desenvolvimento da percepção e atenção. “Todos os jogadores recebem as cartelas com figuras que estão no tabuleiro. Depois do sinal, devem tentar localizá-las rapidamente, com suas fichas coloridas. Quem colocar primeiro as fichas será o vencedor” (GROW, s.d. s.p.). Além do

tabuleiro com diversas figuras, há uma versão do jogo em que o tabuleiro é composto por figuras e letras: é o Lince Alfabeto.

Outro jogo interessante é o *Tapa Certo* da Estrela®. O objetivo do jogo é conseguir, usando uma vareta com mão na extremidade (ventosa de borracha na ponta) dar o tapa na carta de formato circular igual à carta quadrada que é apresentada uma por uma aos jogadores. Ganha quem conseguir o maior número de cartas. Há versões deste jogo com imagens de diversas personagens. Contudo, é possível substituir as cartas com imagens por cartas com letras. Assim, é possível propor que o aluno procure letras iguais (cartas circulares e quadradas com letras iguais); fazer com que a criança estabeleça relação entre letras maiúsculas e minúsculas (cartas circulares com letras maiúsculas e cartas quadradas com letras minúsculas) ou que ela relacione figura com a letra inicial.

Figura 5: Tapa Certo Disney Jr.



Fonte: Disponível em: <<https://www.americanas.com.br/produto/123097455/tapa-certo-disney-jr-estrela>>

Acesso em: 26 jun. 2019.

Figura 6: Tapa Certo relacionando figura com letra inicial



Fonte: Disponível em: <<http://lilianpsicomotricista.blogspot.com/2014/06/tapa-certo-adaptado.html>> Acesso em:

26 jun. 2019.

O jogo da memória é outro recurso que pode ser utilizado para desenvolvimento da capacidade de discriminação da grafia das letras. Há jogos online e também o tradicional jogo da memória físico (confeccionado em cartolina, EVA ou outro material). Pode-se colocar no jogo cartas apenas com letras maiúsculas ou só com letras minúsculas; misturar ambas ou trabalhar com letra no formato manuscrito.

A construção de letras com diferentes materiais (jogos de encaixe, massinha, palitos, e outros materiais) podem contribuir para o desenvolvimento da percepção do formato das letras e das diferenças sutis que existem entre elas, assim como o Caça-Letras.

A atividade pode ser realizada com diversas letras espalhadas em uma malha quadriculada na qual a criança deve identificar e pintar uma determinada letra. Ou o professor pode colocar intencionalmente as letras em determinados quadradinhos para que, ao fim da pintura, eles formem a letra que estava sendo *caçada*.

Figura 7: Caça-Letras – A

A	O	U	I	A	A	A	Z	L	P	A	A	O	U	I	A	A	A	Z	L	P	A
B	P	Y	A	A	V	A	A	B	O	Y	B	P	Y	A	A	V	A	A	B	O	Y
N	L	T	A	A	U	A	A	N	I	T	N	L	T	A	A	U	A	A	N	I	T
J	K	R	A	A	M	A	A	C	U	R	J	K	R	A	A	M	A	A	C	U	R
L	J	E	A	A	H	A	A	V	Y	E	L	J	E	A	A	H	A	A	V	Y	E
G	H	W	A	A	A	A	A	S	L	S	G	H	W	A	A	A	A	A	S	L	S
E	M	Q	A	A	U	A	A	D	K	Z	E	M	Q	A	A	U	A	A	D	K	Z
A	B	C	A	A	V	A	A	F	J	A	A	B	C	A	A	V	A	A	F	J	A

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 8: Caça-Letras – M

M	M	W	M	N	M	W	M	W	N
M	N	M	M	M	M	M	N	M	M
M	M	W	M	N	M	W	M	W	N
M	N	M	M	M	M	M	N	M	M

Fonte: Elaborada pela autora.

Além disso, é possível propor que o aluno identifique apenas as letras que estão na posição correta, como no exemplo anterior no qual é preciso encontrar a letra M.

Existem também a brincadeira *Passa Lata*. Uma lata com orifício para enfiar a mão a retirar cartas ou tampinhas com as letras do alfabeto. O professor e as crianças em roda cantam enquanto passam a lata: *Passa a lata pela roda / Sem a roda desmanchar / Quem quiser ficar na roda / Uma letra vai tirar!* Ao final da cantiga, a criança que estiver com a lata na mão deve retirar uma letra e dizer o nome da letra que está na carta ou tampinha retirada. Outra variação é pedir que a criança diga uma palavra que inicie com a letra que foi tirada.

3.2.3.3 Consciência de rimas e aliterações


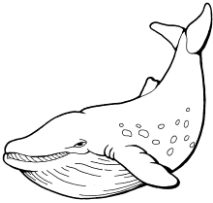
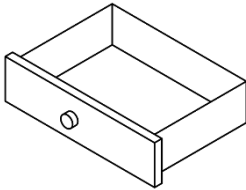

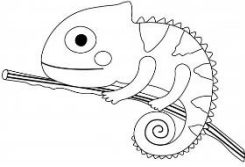
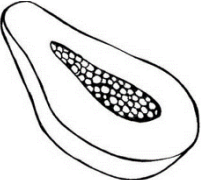


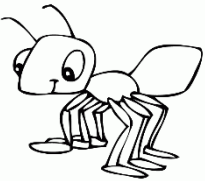




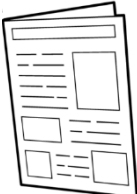
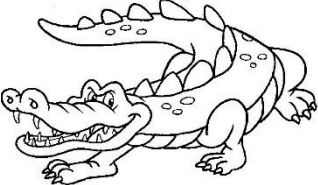
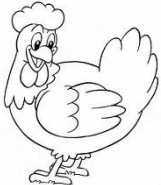
A consciência de rimas e aliterações é outro requisito importante ao processo de alfabetização. Identificar os sons iniciais e finais das palavras auxilia a criança a perceber que palavras diferentes podem ter sons semelhantes. Muitas são as atividades de rimas e aliterações desenvolvidas no âmbito escolar. Podemos dizer que as de rimas se destacam e são muito utilizadas, especialmente, no processo de alfabetização. Exporemos algumas atividades para o desenvolvimento da consciência de rima e aliteração e salientamos que as mesmas atividades, se adaptadas, podem ser utilizadas tanto para levar o aluno a se atentar aos sons finais da palavra (rimas) quanto para os sons consonantais (aliterações) no início, meio ou fim das palavras.

A brincadeira *Este Navio está Levando...* proposta por Adams et. al. (2006) objetiva fazer com que as crianças pensem rapidamente em palavras que rimem com a ditada pelo professor. Com todos em círculo e com uma bola na mão o professor diz *este navio está levando um mamão* e joga a bola a um aluno. O aluno com a bola na mão deve dizer *este navio está levando* (diz uma palavra que rime com mamão). Em seguida, a bola pode voltar ao professor para jogar à outra criança ou o próprio aluno pode dar continuidade à brincadeira jogando para outra criança. É importante que as crianças estejam preparadas para a brincadeira, ou seja, o professor deve trabalhar primeiro em sala de aula o que são rimas, exemplos de rimas, tipos de rimas, identificação de rimas em diferentes contextos, a fim de que a criança tenha repertório no momento da brincadeira, do contrário, ficará com a bola na mão sem saber o que responder.

Identificar palavras que rimem a partir de figuras também é uma possibilidade didática amplamente usada na educação escolar. Na atividade abaixo, as figuras da primeira coluna foram selecionadas tendo como base a história *A Primavera da Lagarta* de Rocha (2011).

Entretanto, outros critérios podem ser usados pelo professor, como por exemplo, o tipo de rima. Portanto, pode se propor atividades em que apenas um tipo de rima seja identificado.

Figura 9: Atividade de rimas com imagens

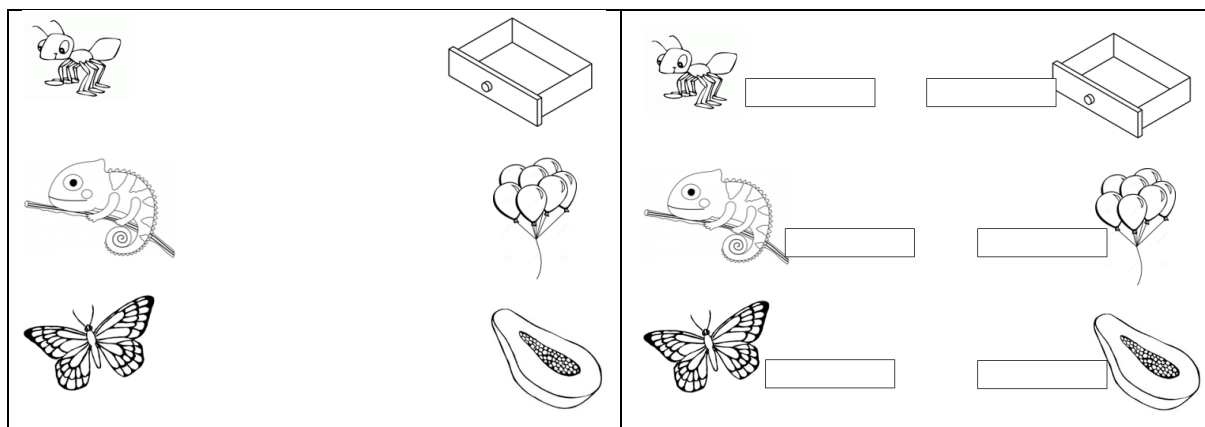
ANALISE AS FIGURAS E CIRCULE APENAS A QUE RIME COM A FIGURA DA PRIMEIRA COLUNA.			
			
			
			
			

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que, na atividade acima, tanto a rima pode ser trabalhada, quanto as aliterações, pois, as figuras que não rimam iniciam com a mesma letra das figuras da primeira coluna. Para tanto, basta alterar a comanda da atividade.

Outra atividade que pode ser proposta é a de relacionar figuras que rimem, ligando-as. Do lado esquerdo a criança precisa apenas identificar o som final de cada figura e ligá-las conforme a semelhança sonora. Na atividade do lado direito, além de ligar as figuras que rimam a criança precisa escrever o nome de cada uma nos retângulos.

Figura 10: Atividade para ligar figuras que rimam



Fonte: Elaborado pela autora.

Cubo com imagens em suas faces é outro recurso que pode ser utilizado no desenvolvimento da consciência de rimas ou aliterações. Após jogar o cubo, a criança deve dizer uma palavra que rime ou que tenha o mesmo som inicial da imagem presente na face do cubo que caiu virada para cima.

O livro *Rima ou Combina?* de Lagarta (2007) é um recurso riquíssimo para fazer com que a criança se atente ao aspecto fônico das palavras, no caso as rimas, e também às relações semânticas entre elas. O livro é composto por quatro partes: 1. Voa ou não voa? 2. Rima ou combina? 3. Carçoço ou semente? 4. Pelo ou cabelo? Segue abaixo a reprodução integral da segunda parte *Rima ou Combina?*:





















Rato rima com gato. Rima, mas não combina. / Vaca não rima com café. Não rima, mas combina. / Dragão rima com tufão. Rima e combina. / Lobo não rima com porco. Não rima nem combina. / Casa rima ou combina com asa? Toca rima ou combina com oca? / Meia rima com sereia. Rima, mas não combina. / Luva não rima com pé. Não rima nem combina. / Peruca rima com cuca. Rima e combina. / Boné não rima com sol. Não rima, mas combina. / Estrela rima ou combina com anel? Lua ria ou combina com barquinho? / Jasmim combina com jardim. E rima? / Marina não rima com mar. E combina? / Artur combina com rei. E rima? / Serafim rima e combina com fim (LAGARTA, 2007, p. 13-17).

Para pensar se as palavras rimam e/ou combinam, o aluno precisa focar nos sons finais para identificar as semelhanças e diferenças sonoras, além de conhecer o significado de cada uma delas e as possíveis relações estabelecidas socialmente entre elas. Por exemplo, o indivíduo que não conhece a lenda do Rei Artur terá dificuldades para compreender o porquê a palavra rei combinar com o nome Artur. O mesmo vale para boné e sol. Para entender o motivo da combinação entre essas palavras, a criança precisa saber que o boné é usado, especialmente,

para proteger a cabeça do sol. É preciso saber que sereia não tem pé e que por este motivo a palavra meia apenas rima com sereia.

Enfim, não basta conhecer o significado das palavras isoladamente, mas sim, o significado que possuem quando relacionadas a outras palavras. O professor precisa considerar esses aspectos no momento da elaboração de atividades baseadas neste livro, que podem ser atividades orais, isto é, o professor pedir que os alunos apenas digam se determinada palavra rima ou combina com outra. Todavia, imagens e a escrita também podem ser utilizadas como recursos. Na segunda atividade, além de responderem se as imagens rimam ou combinam, as crianças precisam escrever no retângulo o nome de cada imagem.

Figura 11: Atividade Rima ou Combina? I




RESPONDA: RIMA OU COMBINA?					
	RIMA OU COMBINA COM		?		
	COMBINA OU RIMA COM		?		
	RIMA OU COMBINA COM		?		
	COMBINA OU RIMA COM		?		
	RIMA OU COMBINA COM		?		
RESPONDA: RIMA OU COMBINA?					
<input type="text"/>		RIMA OU COMBINA COM		?	<input type="text"/>
<input type="text"/>		COMBINA OU RIMA COM		?	<input type="text"/>
<input type="text"/>		RIMA OU COMBINA COM		?	<input type="text"/>
<input type="text"/>		COMBINA OU RIMA COM		?	<input type="text"/>
<input type="text"/>		RIMA OU COMBINA COM		?	<input type="text"/>







Fonte: Elaborado pela autora.


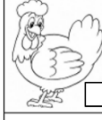

O professor pode ampliar a proposta do livro ao pensar em outras rimas e combinações de palavras, como por exemplo: passarinho rima ou combina com ninho? Perfume combina ou rima com flor? Sorvete rima ou combina com calor? Coração combina ou rima com emoção? Mel rima ou combina com abelha? Bola rima ou combina com mola? Pato rima ou combina com prato?







Na atividade a seguir, a criança deve recortar as figuras do quadro pontilhado e colar na tabela conforme a rima ou combinação. Por exemplo, galinha rima com joaninha e combina com ovo. A atividade pode ser complexificada ao solicitar que as crianças escrevam o nome das figuras, conforme o segundo exemplo.

Figura 12: Atividade Rima ou Combina? II

FIGURAS	RIMA	COMBINA
		
		
		

					
---	---	---	---	--	---

FIGURAS	RIMA	COMBINA
 <input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>
 <input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>
 <input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>

					
---	---	---	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

No exemplo a seguir, o objetivo é trabalhar a aliteração, ou seja, fazer com que a criança perceba as semelhanças e diferenças entre os sons consonantais no início da palavra. No caso, a figura a ser assinalada seria a da *vaca*, pois possui som inicial diferente da palavra *cavalo*. As palavras *cachorro* e *casa* foram intencionalmente escolhidas por terem o mesmo som inicial de *cavalo*, todavia, a seleção da palavra com som diferente também não foi realizada aleatoriamente, *vaca* foi escolhida propositadamente por terminar com o som que inicia a palavra *cavalo*.

Palavras como *toca*, *orca*, *peteca*, *jaca*, *touca*, *mosca*, *pipoca*, *peruca*, *minhoca*, *boneca*, entre outras, poderiam substituir a palavra *vaca*. Pedir que os alunos escrevam o nome de cada figura e até mesmo outras palavras que tenham o mesmo som inicial de cavalo é uma possibilidade de ampliação da atividade a fim de promover a apropriação das relações grafofônicas, principal objetivo do ensino da língua escrita no 1º ano.

Figura 13: Atividade som inicial I

DIGA O NOME DE CADA FIGURA E FAÇA UM X NA QUE INICIA COM SOM DIFERENTE DA FIGURA EM DESTAQUE.



Fonte: Elaborado pela autora.

No exemplo seguinte, não há apoio de imagens, portanto se o aluno ainda não lê é preciso que o professor seja o leitor intervindo pedagogicamente para que a criança consiga realizar a atividade.

Figura 14: Atividade som inicial II

Leia o nome das personagens do livro “A Primavera da Lagarta” e escreva outras palavras que tenham o mesmo som inicial.

FORMIGA: _____ LIBÉLULA: _____

CAMALEÃO: _____ CARACOL: _____

JOANINHA: _____ BORBOLETA: _____

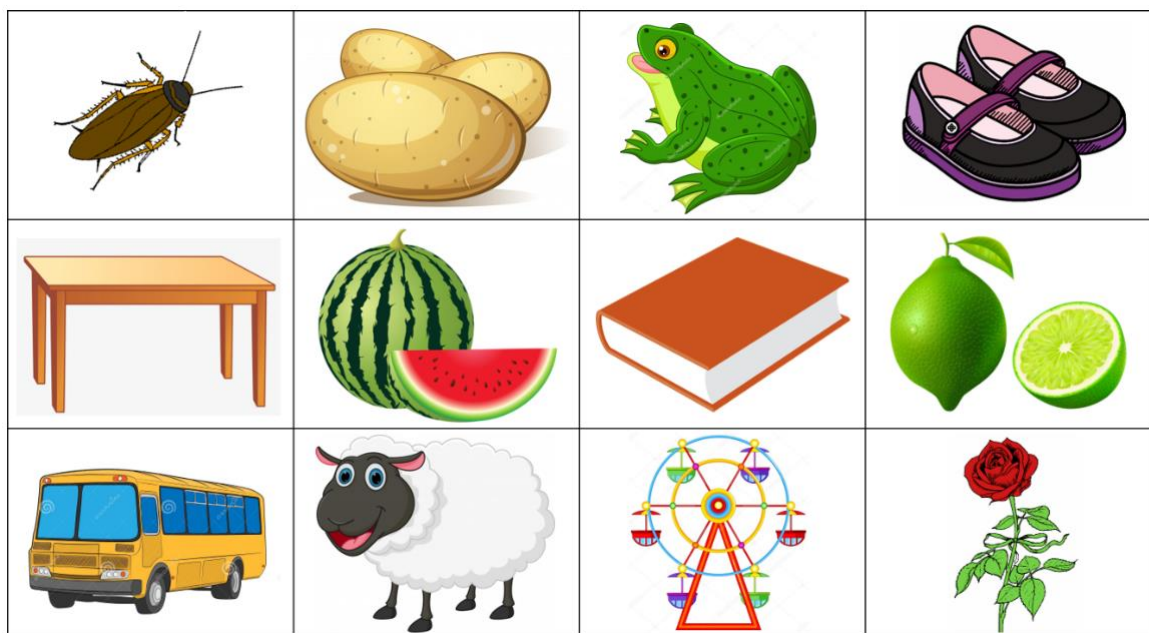
LAGARTIXA: _____ ARANHA: _____

GAFANHOTO: _____ CIGARRA: _____

Fonte: Elaborado pela autora.

O jogo da memória, tanto de rimas como de aliterações, também pode ser desenvolvido. Após o jogo, o professor pode propor que a criança escreva o nome das figuras presentes nas cartas (em todas as cartas do jogo ou apenas as cartas que a criança encontrou o par ao jogar). A imagem abaixo é apenas um exemplo de jogo da memória para identificação da semelhança entre os sons iniciais, entretanto, cabe ao professor selecionar as imagens considerando os grafemas e fonemas que estão sendo aprendidos.

Figura 15: Jogo da memória sons iniciais



Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.3.4 Consciência de sílaba

A consciência de sílaba, ou seja, a capacidade de identificar as sílabas que constituem uma palavra também é um requisito necessário ao processo de alfabetização, pois a criança precisa apropriar-se da palavra como um todo, contudo, também necessita conhecer as partes que formam esse todo. Ao ser “[...] capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas [...] a criança começa a [...] usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras: neste momento inicial, as sílabas” (SOARES, 2016, p. 187).

Falar uma determinada palavra e contar quantas sílabas ela possui é uma prática corriqueira no processo de alfabetização. A criança produz oralmente as sílabas da palavra ao mesmo tempo em que realiza um determinado movimento corporal, como por exemplo, bater palmas ou levantar um dedo para cada sílaba pronunciada. No entanto, tal prática, na maioria das vezes, é utilizada ausente da compreensão do porque é necessário desenvolver a consciência de sílaba a fim de que a criança se alfabetize. Deste modo, o professor precisa ter ciência que o desenvolvimento da consciência de sílaba e a habilidade de segmentação da palavra em sílabas conduz a criança à percepção dos fonemas, “[...] condição essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita” (Idem, p. 188).






Adams et. al. (2006) também entendem que a consciência silábica é importante para o desenvolvimento da consciência fonêmica e explicam que as sílabas “[...] correspondem às pulsações de som da voz, bem como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas” (Idem, p. 77). Os autores defendem que as atividades para o desenvolvimento da consciência silábica devem avançar da análise à síntese, ou seja, análise da palavra que será decomposta em sílabas e análise de sílabas separadas que serão sintetizadas em uma palavra. Diante disso, os autores aconselham:

Em primeiro lugar, deve-se tomar cuidado para que todas as crianças conheçam as palavras usadas nos jogos, pois é muito difícil lembrar dos sons de uma palavra desconhecida. Em segundo lugar, durante esses jogos, as sílabas devem ser pronunciadas de forma clara e distinta. Em terceiro lugar, as crianças devem sentir-se confortáveis na análise das palavras em sílabas separadas e na síntese delas a partir das sílabas separadas (Idem, p. 77).

Além da contagem de sílabas das palavras por meio dos movimentos corporais, é possível o uso de outros recursos como fichas, tampinhas ou pintura de quadradinhos, para análise das palavras, conforme sugerido na atividade seguinte.

Figura 16: Atividade para contagem de sílabas

PINTE A QUANTIDADE DE QUADRADINHOS CORRESPONDENTE AO NÚMERO DE SÍLABAS DE CADA PALAVRA

Fonte: Elaborado pela autora.

O jogo de tabuleiro também é um recurso que o professor pode utilizar para desenvolver a capacidade de identificação da quantidade de sílabas de uma palavra. Por exemplo, a criança sorteia uma palavra ou imagem jogando um cubo ou virando uma ficha/carta. Em seguida, anda o número de casas correspondente à quantidade de sílabas da palavra presente na ficha e/ou em uma das faces do cubo. Quem chegar ao final do tabuleiro, ganha o jogo.

Variações ou ampliação da atividade podem ser elaboradas pelos professores, portanto pode-se propor que: se escreva o nome das imagens presentes nas fichas ou faces do cubo; identifique rimas ou aliterações nas palavras contidas nas fichas ou faces do cubo; escreva palavras que rimem ou tenham o mesmo som inicial da palavra ou imagem sorteada.

O tabuleiro e as palavras podem pertencer ao mesmo campo semântico, deste modo, se um determinado conteúdo está sendo ensinado, palavras relacionadas a este conteúdo devem ser tomadas como objeto de análise e síntese silábica. Enfim, as possibilidades são inúmeras e cabe ao professor adequar o exemplo conforme o conteúdo que deve ensinar e o destinatário que deve ser ensinado.

Adams et. al. (2006) também sugerem que figuras sejam classificadas em um quadro conforme a quantidade de sílabas das palavras que as representam.

Usando a linha superior de um pequeno quadro, escreve os números (1, 2, 3, 4 e 5) da esquerda para a direita. Faça com que uma criança tire uma figura do cesto e, usando o mesmo procedimento dos objetos, bata palmas e conte o número de sílabas. A seguir, a criança deve colocar o cartão com a figura abaixo do número correspondente no quadro; por exemplo: o cartão com a figura cavalo, a criança deverá colocar na coluna com o número 3 (ADAMS et. al., 2006, p. 81).

No 1º ano, é preciso que as crianças também sejam levadas a escrever o nome de tais figuras. Diante disso, sugerimos que o quadro seja montado conforme exemplo a seguir. No retângulo tracejado a criança deve colocar o cartão com a figura e na linha abaixo escrever a palavra que represente a figura do cartão:

Figura 17: Atividade de classificação de palavras conforme o número de sílabas

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS	5 SÍLABAS
 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>
 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>
 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>	 <hr/>

Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas contar a quantidade de sílabas de uma palavra não é suficiente para o desenvolvimento da consciência silábica, é preciso que os alunos sejam capazes de sintetizar palavras a partir de sílabas separadas, pela via oral e escrita.

A via oral consiste no pronunciamento de sílabas separadamente, por exemplo, [TO – MA – TE]. Em seguida, é preciso descobrir qual palavra é formada quando essas sílabas são aglutinadas. Isso pode ser desenvolvido ludicamente com a sugestão de Adams et. al. (2006): *Escutar primeiro, olhar depois e Papo de Ogro I: sílabas*.

No 1º ano, é preciso avançar em relação à escrita, por isso o que era feito oralmente, necessita ser realizado com registro escrito, visando a consolidação das relações entre grafemas e fonemas. Sendo assim, sugerimos que cada sílaba seja escrita em uma ficha e que a criança as junte e descubra a palavra formada. Na segunda linha o aluno deve juntar as sílabas para

formar a palavra ou escrever a palavra. Na terceira linha, é preciso fazer um desenho que representa a palavra formada.

Figura 18: Atividade sílabas móveis I

TO	TE	LÃO	RAN
MA	ME	MO	GO

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, deixar as sílabas na sequência em que aparecem nas palavras pode ser muito fácil para algumas crianças ou elas podem simplesmente repetir o sequenciamento das sílabas sem saber de fato qual palavra elas formam. Assim, a observação do professor durante a realização da atividade é imprescindível para identificar tal questão e intervir. Modificar a forma da atividade pode evitar que as crianças apenas reproduzam a sequência das sílabas é uma alternativa. Ao invés das sílabas serem apresentadas na sequência em que aparecem nas palavras, o professor deve misturá-las, tanto oralmente quanto na escrita. Desse modo, ao invés de pronunciar [TO – MA – TE] pode-se perguntar os alunos: *qual palavra eu formo com as sílabas [TE – TO – MA]*? Ou embaralhar as fichas das sílabas e pedir que as crianças as organizem formando palavras.

Figura 19: Atividade sílabas móveis II

MA	LÃO	GO
TE	ME	MO
TO		RAN

Fonte: Elaborado pela autora.

A inserção e elisão de sílabas propostas por Ilha et. al. (2017) consiste no acréscimo ou retirada de sílabas de certa palavra para formar uma nova palavra. A atividade pode ser aplicada oralmente por meio de jogos, cantigas, parlendas, conforme sugestão dos autores, e também com registro escrito. Almeida e Duarte (2003, p. 50 *apud* ILHA et. al, 2017) sugerem o poema Camaleão de Wânia Amarante: “O sabichão / do camaleão / tem roupa / de montão. / Camisinha / amarelinha / verde no roupão / blusa pintadinha / azul no jaquetão... / Esse camaleão! / Troca de roupa / como troca de humor / que coisa mais louca / é saber a sua cor”. A partir de algumas palavras retiradas do poema as crianças devem excluir algumas sílabas e verificar qual palavra foi formada. Possibilidades: *sabichão: bichão e chão; camaleão: cama e leão; amarelinha: linha e ama; roupão: pão; pintadinha: pinta; jaquetão: tã.*

No caso da inserção de sílabas, propomos que ao trabalhar com determinadas famílias silábicas sejam apresentadas algumas palavras para que as crianças formem outras a partir da inclusão das sílabas estudadas no início, no meio ou no final da palavra (se necessário excluindo letras ou sílabas da palavra apresentada inicialmente).

Quadro 26: Atividade de inserção de sílabas

MA – ME – MI – MO – MU		LA – LE – LI – LO – LU	
CACO	<u>MAC</u> ACO	PATO	P <u>AL</u> ITO
SALA	SAL <u>AME</u>	<u>CHU</u> VA	<u>LU</u> VA
LEQUE	<u>MO</u> LEQUE	CADA	CA <u>LA</u> DA
MATE	MAM <u>UTE</u>	GATO	GA <u>LE</u> TO
PAL <u>IT</u> O	PAL <u>M</u> ITO	BO <u>T</u> A	BO <u>LO</u>
COR <u>R</u> IDA	CO <u>M</u> IDA	M <u>Ã</u> O	<u>L</u> IM <u>Ã</u> O

Fonte: Elaborado pela autora.

Atividades nas quais os alunos devem inverter a ordem das sílabas para formar outras também são habituais nos anos iniciais do ensino fundamental. Alguns exemplos de palavras que podem ser utilizadas para inversão de sílabas: *Lobo – Bolo; Pata – Tapa; Paca – Capa; Pato – Topa; Mato – Toma; Moto – Tomo; Lata – Tala; Lego – Gole; Caju – Juca; Cama – Maca.* O livro *Chapeuzinho Amarelo* de Buarque (2010) também traz possibilidade para a inversão de sílabas. A menina ao superar seus medos brinca com os nomes das coisas que ela tinha medo: *barata – tabará; bruxa – xabru; diabo – bodiá; dragão – gãodra; coruja – jacoru;*

tubarão – barão-tu; bicho-papão – pão-bichôpa. Acreditamos que a formação de pseudopalavras e a brincadeira com sons desprovidos de sentido auxiliam “[...] o aprendiz a compreender a ideia de que as letras representam os sons da fala, e não diretamente o sentido” (LEMLE, 2007, p. 12). Contudo, tal compreensão demanda também o desenvolvimento da consciência fonêmica.

3.2.3.5 Consciência fonêmica

A criança em processo de alfabetização, para compreender como as palavras são escritas, deve aprender a separar os fonemas um dos outros e categorizá-los, isto é, escutar semelhanças, diferenças, quantidade e ordem dos sons da fala. Entretanto, “o conhecimento consciente dos fonemas é diferente da sensibilidade inata que sustenta a produção e recepção da fala. Infelizmente, a consciência fonêmica não é fácil de se estabelecer” (ADAMS et. al., 2006, p. 22). Os autores entendem que essa dificuldade existe por dois motivos: a pronúncia dos fonemas varia entre regiões, dialetos e indivíduos; e os fonemas não são pronunciados na forma de unidades separadas. Soares (2016) explana que

[...] como os fonemas são [...] segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando *visíveis* palavras *sonoras*, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas (SOARES, 2016, p. 207).

Na verdade, Soares (2016) entende que o desenvolvimento da consciência lexical, consciência de rimas e aliterações e consciência silábica são desenvolvidas a partir da oralidade, enquanto, a consciência fonêmica desenvolve-se a partir da escrita ao mesmo tempo que facilita a alfabetização.

Adams et. al. (2006) apresenta diversos jogos de escuta para o desenvolvimento da consciência fonêmica na educação infantil, ou seja, possibilidades didáticas para a sensibilização aos fonemas apenas na oralidade (escuta e fala). Os autores sugerem que as atividades sejam organizadas da seguinte forma: primeiramente deve-se utilizar jogos que focam apenas os fonemas iniciais das palavras; depois a atenção deve voltar-se aos fonemas finais e por fim os mediais.

Solovieva & Rojas (2008a; 2008b) adaptaram as Caixas de Elkonin para o idioma espanhol e propuseram procedimentos metodológicos para o ensino da análise sonora da

palavra (análise dos fonemas que constituem as palavras) da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Apresentaremos, brevemente, tais procedimentos e, posteriormente, adaptaremos as proposições de Solovieva & Rojas (2008a) para serem utilizadas no 1º ano do ensino fundamental.

Para fazer análise sonora da palavra a criança precisa captar o conceito de palavra, tendo em vista que “[...] no processo de leitura, *a unidade principal é a palavra e não a letra*” (SOLOVIEVA & ROJAS, 2008a, p. 43, *grifos nossos*). Quando falamos, não emitimos somente uma cadeia sonora. A fala representa um conteúdo mental, conseqüentemente, a palavra é som e sentido, simultaneamente, que utilizamos para expressar nosso pensamento. A palavra contém a unidade entre forma e sentido, ou seja, a relação entre sequências do som da fala e a forma de escrevê-la (relação entre grafema e fonema) e o sentido ou conceito (o significado da palavra), em suma, a relação entre significante e significado.

Karpova fez experimentos visando apontar: as dificuldades que a criança enfrenta na idade pré-escolar para isolar palavras numa frase; como são formadas as ações de isolamento das palavras na frase e como podemos criar condições para facilitar esse processo (ELKONIN, 1974). Para Mukhina (1996), na idade pré-escolar “[...] a criança vê na oração um todo semântico, um conjunto léxico que define toda uma situação, uma ação ou acontecimento em sua integridade” (Idem, p. 236). Por este motivo, que o desenvolvimento da consciência fonêmica é uma tarefa complexa, pois significa separar a forma da palavra de seu significado. A autora, também embasada nos estudos de Karpova, cita três situações para ilustrar como a criança se atenta ao aspecto semântico não conseguindo isolar as palavras na frase.

Experimentador (pronuncia a oração): “Mamãe trouxe morangos”. Que palavras eu disse?

Natasha (5.0.8.): Mamãe trouxe morangos.

Experimentador: Qual é a primeira palavra?

Natasha: Mamãe trouxe morangos.

Experimentador: Você está repetindo.

E eu perguntei: qual é a primeira palavra?

Natasha: Mamãe trouxe morangos.

Experimentador (pronuncia a frase): “Hoje o tempo está ruim”.

Qual é a primeira palavra?

Liusia (4.10.0.): Hoje o tempo está ruim.

Experimentador: Tem mais palavras?

Liusia: Sim

Experimentador: Quais?

Liusia: Uma menina e um menino se esconderam na chuva. (No desenho mostrado aparecem uma menina e um menino que se protegem da chuva numa cabana.)

Experimentador: (pronuncia a frase): “Volodia escova os dentes”. Qual é a primeira palavra?

Liusia: Volodia escova os dentes

Experimentador: É uma palavra inteira?

Liusia: Não.

Experimentador: Que outras palavras têm?

Liusia: Pasta e escova (investigado por N.S. Karpova) (MUKHINA, 1996, p. 236-237).

Após a captação do conceito de palavra é que podemos iniciar o desenvolvimento da consciência fonêmica. Apenas ouvir e pronunciar corretamente os fonemas da língua ao final da idade pré-escolar não é suficiente para que a criança mantenha uma relação consciente com a linguagem oral que subsidie seu processo de alfabetização. “A habilidade de ouvir cada som separado em uma palavra, separá-lo claramente do próximo, e saber de que som a palavra é composta, ou seja, a capacidade de analisar a composição sonora da palavra, é um pré-requisito muito importante para o treinamento correto em alfabetização” (ELKONIN, 1974, p. 169).

Elkonin (1974) postula que fazer as crianças apenas pronunciarem as palavras em voz alta para analisá-las sonoramente é um método ineficaz, comprovados nos experimentos do autor e de Khokhlova. Segundo ele, ao segmentar a palavra em voz alta, as crianças “[...] orientam-se não pela percepção auditiva, mas pela articulação; elas se esforçam para pronunciar a palavra, se possível, com mais precisão e articulá-la mais claramente; no entanto, isso não leva - e não pode levar - ao resultado necessário” (Idem, p. 173).

Ao analisar as dificuldades enfrentadas pelas crianças, Elkonin (1974) propôs à Khokhlova a utilização de fichas coloridas no lugar de letras para registrar a análise sonora da palavra, em síntese, cada ficha representava um fonema da palavra. Mesmo após treinamento com as fichas, 75% das crianças não conseguiram fazer a análise sonora da palavra apenas pronunciando-as, ou seja, sem o apoio das fichas.

O autor fez mais uma adaptação e testou em um novo experimento. Desta vez, foi elaborado um esquema gráfico em que cada quadro representava um fonema da palavra, e ao fazer a análise sonora a criança deveria colocar uma ficha em cada quadro para representar os sons da palavra analisada. Além disso, uma imagem da palavra num cartão e o esquema foram colocadas diante da criança. Após nomear a imagem representada no cartão, a criança deveria realizar a análise sonora da palavra, colocando no esquema uma ficha para cada som. Depois de dominar essa ação, a criança deveria analisar a palavra sonoramente sem o apoio do esquema gráfico, porém, ainda utilizando as fichas e, finalmente, era solicitado que se fizesse a análise sonora apenas pronunciando a palavra (ELKONIN, 1974).

Segundo Elkonin (1974), houve um aumento expressivo após o uso da ficha e do esquema na análise sonora da palavra, pois 82% das crianças realizaram a ação com sucesso, 12% parcialmente e apenas 6% não conseguiram realizar a ação. Os dados demonstram a

importância das fichas e esquemas como signos auxiliares para o domínio da análise sonora da palavra, ou seja, o plano de ação materializada (análise sonora com apoio das fichas e esquema gráfico) facilita a transição para a análise sonora no plano da ação de falar em voz alta.

A proposta de Elkonin reside em “[...] transitar dos sons para a representação gráfica das letras” (SOLOVIEVA & ROJAS, 2008a, p. 56), isto é, primeiramente a criança deve perceber os fonemas e relacioná-los com fichas coloridas, para após relacioná-los com as letras. Para aprender a ler e escrever é preciso que a criança saiba “[...] antes diferenciar os sons de seu próprio idioma, articular as sílabas e as palavras corretamente, possuir uma memória áudio-verbal e visual suficiente para conservar e reutilizar a informação, além de realizar análises e sínteses espaciais complexas, entre outras coisas (Idem, p. 9).

Portanto, a educação infantil exerce função primordial no desenvolvimento de tais habilidades, sendo que a análise fônica, abarca três momentos cruciais que preparam a criança para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, são eles: 1. Orientação nos sons do idioma; 2. Determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra; 3. Estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas (HURTADO & ANGELETTI, 1995). No trabalho educativo, com crianças ao final da idade pré-escolar (5 e 6 anos), a análise fônica deve ter como objetivos:

1. Garantir que a criança se oriente à palavra como organização consecutiva de sons.
2. Pronunciar as palavras de forma que destaque nelas um som.
3. Reconhecer e pronunciar isoladamente os sons que se enfatizam (pronúncia enfatizada).
4. Determinar a extensão das palavras pela quantidade de sons que a formam.
5. Determinar o lugar que ocupam os sons na palavra.
6. Determinar os sons consecutivos que formam uma palavra (de 3 ou 4 sons).
7. Diferenciar os sons do idioma em vogais e consoantes.
8. Apreçar como as mudanças nos sons e sua ordem nas palavras provocam mudanças em seu significado.
9. Estabelecer comparações entre as palavras pelas distintas combinações de sons que as formam (TRAVIESSO, 2017, s.p.).

Para tanto, Solovieva e Rojas (2008b) elencaram as principais etapas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita partindo da análise fonética à leitura e escrita de palavras:

Quadro 27: Etapas de Formação da Leitura

ETAPAS	SUBETAPAS
1. Análise Fonética das Palavras	-----
2. Análise Fonética Materializada	a. Materialização dos sons; b. Materialização das vogais; c. Materialização das consoantes.
3. Análise Fonética no Plano Perceptivo	a. Representação gráfica dos sons; b. Representação gráfica das vogais; c. Representação gráfica das consoantes.
4. Introdução das Letras no Plano Materializado	a. Escolha de letras que representam vogais; b. Escolha de letras que representam consoantes.
5. Introdução das Letras do Plano Perceptivo (escrita):	a. Letras que representam vogais; b. Letras que representam consoantes
6. Leitura e Escrita de Palavras	-----

Fonte: Solovieva & Rojas (2008b, p. 47-48).

É importante sinalizar que todas as etapas tomam como ponto de partida a *palavra* como unidade de comunicação da linguagem, uma vez que é ela (palavra) que nos permite nomear a realidade social e natural, designando objetos da realidade, suas qualidades e ações (HURTADO & ANGELETTI, 1995). Portanto, nesta perspectiva, o trabalho pedagógico deve conservar a palavra completa ao analisá-la sonoramente, pois o objetivo principal é orientar a criança nos sons que compõem o seu idioma e não apenas ensiná-la a distinguir um fonema e relacioná-lo com a letra como propõem, por exemplo, o método fônico.

A primeira etapa, *Análise Fonética das Palavras*, tem como principal objetivo fazer com que a criança pronuncie as palavras corretamente e se atente ao som global das palavras pronunciando-as em diferentes tons de voz e velocidade; medindo a extensão da palavra para verificar se é curta, média ou longa. Para medir a extensão da palavra o professor pode solicitar que ao pronunciar a palavra a criança faça um risco no ar ou no papel com lápis ou juntar as mãos e separá-las enquanto pronuncia a palavra. Desta forma, a criança pode perceber que as

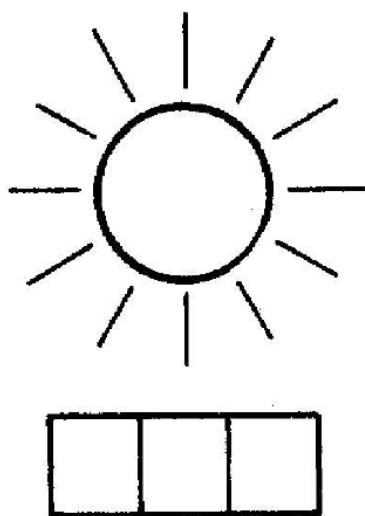
palavras são formadas por quantidades diferentes de sons, portanto, há diferentes *tamanhos* de palavras (HURTADO & ANGELETTI, 1995).

É importante o cuidado na seleção das palavras, que inicialmente devem pertencer ao universo infantil e possuir poucas sílabas, ou seja, as crianças devem conhecer as palavras escolhidas pelo professor que deve levar as crianças a pronunciarem as palavras acentuando alternadamente cada som (SOLOVIEVA & ROJAS, 2008b), exemplo: “**m**ama - mama - **m**ama - mama” (Idem, p. 65).

Na etapa seguinte, *Análise Fonética Materializada*, “é necessário que as crianças sejam capazes de isolar os sons da palavra e, para tanto, utiliza-se o procedimento de *pronúncia enfatizada*, isto é, a professora pronuncia as palavras enfatizando os sons que constituem a palavra, conservando a palavra em sua totalidade” (SACCOMANI, 2018, p. 252). Para tanto, a criança deve desconsiderar o significado da palavra, se atentar à sua forma fonêmica e superar a forma de articulação natural da palavra (ELKONIN, 1999). Essa etapa é composta por três subetapas: a. Materialização dos sons; b. Materialização das vogais; c. Materialização das consoantes.

Na subetapa A (*materialização dos sons*) parte-se da pronúncia enfatizada da palavra conforme exemplificado por Hurtado & Angeletti (1995): “ssol, sool o solll”. Os sons da palavra *sol* são materializados no esquema que possui a figura que representa a palavra com quadros que representam a quantidade de fonemas da palavra.

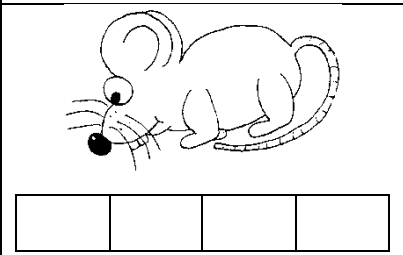
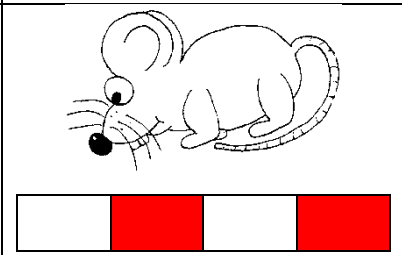
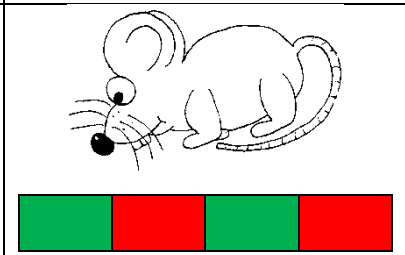
Figura 20: Representação do esquema da palavra sol



Fonte: Hurtado & Angeletti (1995, p. 220).

Inicialmente, são utilizadas fichas¹⁵ de uma única cor. Sendo assim, ao pronunciar a palavra enfatizando os sons a criança deve colocar uma ficha para cada fonema. Na subetapa B (*materialização das vogais*) é preciso utilizar uma ficha de cor diferente para representar os sons das vogais. E na *materialização das consoantes*, subetapa C, deve-se escolher uma outra cor de fichas para representar as consoantes. Vamos supor que escolhemos branco para a primeira subetapa; vermelho para representar as vogais e verde para as consoantes. A análise fonética materializada, por exemplo, da palavra *rato* ficaria assim em suas subetapas após a inserção das fichas:

Figura 21: Representação do esquema da palavra rato na etapa Análise Fonética Materializada

Subetapa A Materialização dos sons	Subetapa B Materialização das vogais	Subetapa C Materialização das consoantes
		

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Hurtado & Angeletti (1995).

Assim, acontece a materialização dos sons com fichas. Cada som analisado se materializa, ou seja, é representado por uma ficha colocada em cada quadrado do esquema. A ficha, nesse sentido, materializa o resultado da análise. Inicia-se com fichas de apenas uma cor e, em seguida, com duas cores (uma cor para vogal e outra para consoantes). A distribuição espacial das fichas no esquema, segundo Hurtado e Angeletti (1995), modela a sequência temporal dos sons. A ação prática com as fichas orienta a criança a um detalhe essencial, uma vez que quando muda o som de uma palavra ou se altera o significado, a palavra resulta-se transformada, ou seja, trata-se de uma nova palavra que designa outro objeto (SACCOMANI, 2018, p. 254).

¹⁵ “Vale esclarecer que não entendemos que os professores devam utilizar, necessariamente, esse ou aquele recurso. Entendemos que o recurso pode e deve ser selecionado pelo professor de acordo com os materiais que dispõe, seus alunos etc. É possível realizar esse trabalho com vários materiais (miçangas, pompons, blocos de montar, pedrinhas, quadrados de borracha de E.V.A. etc.)” (SACCOMANI, 2018, p. 258).

O esquema¹⁶ e as fichas funcionam como signos externos e auxiliam a criança em sua atividade psíquica ao empreender a análise sonora da palavra. Além do mais, o esquema não é entregue pronto às crianças, já com a quantidade correta de quadros, portanto, “[...] após o professor pronunciar a palavra e mostrar o objeto correspondente, as crianças escutam e procuram identificar quantos sons possui a palavra, para então, escolher o esquema correspondente (com duas, três, quatro ou cinco quadrados)” (SACCOMANI, 2018, p. 255).

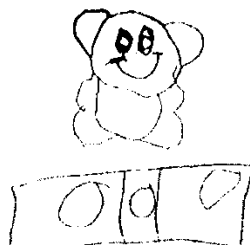
O professor deve partir do mais simples para o mais complexo, ou seja, deve usar palavras monossílabas, dissílabas ou trissílabas, já conhecidas pelos alunos e que sejam substantivos concretos. Pode-se selecionar as palavras utilizadas na primeira etapa (*análise fonética das palavras*) e depois escolher palavras novas. Quando os alunos tiverem pleno domínio da representação materializada das palavras mais simples o professor pode introduzir palavras mais complexas. Além disso, o uso do esquema e das fichas devem ser mantidos no início e retirados progressivamente para que as crianças sejam capazes de realizar a operação primeiro verbalmente e depois mentalmente, sem o apoio do esquema e das fichas (SOLOVIEVAS & ROJAS, 2008a).

A terceira etapa, *Análise Fonética no Plano Perceptivo*, segue a mesma lógica da etapa anterior, no entanto, “[...] não se utilizam mais os esquemas e fichas, mas o professor dita e as crianças desenham a forma gráfica nos esquemas das palavras, com a quantidade de sons correspondentes” (SACCOMANI, 2018, p. 264). Esta etapa também é constituída por subetapas: a. Representação gráfica dos sons; b. Representação gráfica das vogais; c. Representação gráfica das consoantes.

Na *Representação Gráfica dos Sons*, primeira subetapa, a criança deve desenhar a palavra ditada e o esquema preenchendo com círculos brancos, conforme o exemplo retirado dos experimentos de Solovieva & Rojas (2008a):

¹⁶ É importante salientar que no esquema cada quadro representa a quantidade de fonemas e não de letras da palavra. Assim sendo, a palavra *carro* possui 5 letras, mas apenas 4 fonemas, pois o dígrafo RR possui um único som.

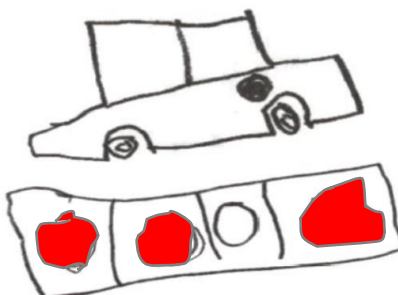
Figura 22: Representação gráfica de sons da palavra oso em espanhol (urso)



Fonte: Solovieva & Rojas (2008a, p. 84)

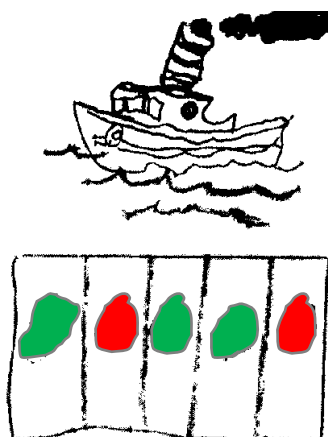
Já na segunda subetapa, *Representação Gráfica das Vogais*, além de desenhar a palavra ditada e o esquema a criança deve desenhar os círculos vermelhos para representar o som das vogais e manter os brancos para os demais sons, conforme ilustrado na figura 38. Por fim, na terceira e última subetapa, *Representação Gráfica das Consoantes*, a criança deve fazer o mesmo procedimento anterior, contudo, os sons consonantais devem ser representados por círculos da cor verde, como pode ser visto na figura 39.

Figura 23: Representação gráfica de sons da palavra auto em espanhol (carro)



Fonte: Solovieva & Rojas (2008a, p. 85).

Figura 24: Representação gráfica de sons da palavra barco em espanhol



Fonte: Solovieva & Rojas (2008a, p. 86).

Ao fim da terceira etapa, na qual a criança apoia-se nos esquemas e desenhos para empreender a análise sonora da palavra, é preciso que o professor verifique se ela é capaz de analisar verbalmente a estrutura da palavra no plano da linguagem externa, ou seja, ao ouvir a palavra pronunciada pelo professor o aluno deve identificar quantos fonemas vocálicos e consonantais existem nela (SOLIEVA & ROJAS, 2008a). Os autores recomendam a seleção de palavras que não sejam muito extensas a fim de que a atividade não se torne tão difícil de ser realizada e indicam o jogo de *mercadinho* e/ou *loja*. As crianças vão às compras e como pagamento precisam entregar uma quantidade de fichas que correspondem ao número de fonemas vocálicos e consonantais que contém a palavra do objeto comprado. Por exemplo, ao comprar uma caneta a criança deve pagar com três fichas vermelhas e três verdes, pois há três sons vocálicos (/a/ que aparece duas vezes e o /e/); e três fonemas consonantais (/k/ /n/ /t/). Se a compra for de uma mochila, a criança também pagará com três fichas vermelhas (representando dos fonemas /o/ /i/ /a/) e três verdes (correspondentes aos fonemas /m/ /f/ /l/, pois, apesar de mochila ter mais letras do que caneta, as duas palavras possuem a mesma quantidade de fonemas.

Essa metodologia, baseada nas Caixas de Elkonin, auxilia a criança na análise sonora da palavra possibilitando brincadeiras com as palavras e com os sons que as constituem. Assim, o professor desenvolve na criança a noção de que falamos por meio de palavras que são formadas por sons, cuja unidade fonética não é a sílaba. O principal objetivo é que o aluno perceba que ao mudar um som da palavra seu significado e sentido também se transforma (BEATÓN, 2017), como por exemplo, nas palavras: *bala* e *bola* ou *vaca* e *faca*. Em suma, na idade pré-escolar o objetivo essencial não é que a criança domine a leitura e a escrita, “[...] mas que desenvolva a consciência de que a palavra é constituída de sons e que, ao alterar o som, muda-se o sentido e significado da palavra” (UMBELINO, 2014 *apud* SACCOMANI, 2018, p. 267).

Saccomani (2018, p. 266), apoiando-se em Beatón (2017), afirma que as Caixas de Elkonin e todo o trabalho pedagógico realizado na educação infantil produzem “[...] na criança, uma orientação consciente ao trabalho educativo que será realizado na etapa seguinte, criando as bases afetivas, motivacionais e cognitivas necessárias para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem”. Deste modo, a noção adquirida, na educação infantil, para analisar sonoramente as palavras por meio dos esquemas e fichas coloridas deverá ser transferida no ensino fundamental em que a criança deverá aprender de forma gradual e sistemática as letras como uma nova representação dos sons (BEATÓN, 2017).

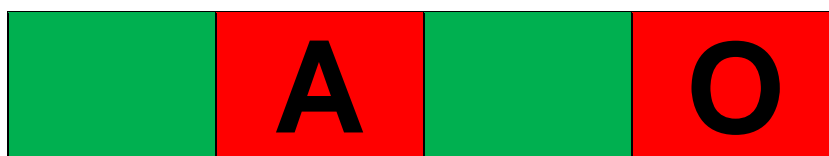
Não há dúvida, no entanto, que o ensino de alfabetização não pode ser simplesmente anexado de uma maneira mecânica ao sistema existente de desenvolvimento da linguagem nas instituições pré-escolares. Isso requer mudanças reais, primeiro de tudo, no programa e organização do trabalho relacionado ao domínio da estrutura gramatical e da composição sonora da linguagem. A designação do conteúdo correto e a organização desse tipo de trabalho em instituições pré-escolares requer pesquisa intensiva das questões relativas à psicologia do domínio da linguagem por crianças em idade pré-escolar (ELKONIN, 1974, p. 181-182).

Em suma, se cabe à educação infantil, conforme defendido por Saccomani (2018) o desenvolvimento da consciência fonêmica utilizando as etapas 1, 2 e 3 (análise fonética; análise fonética materializada e análise fonética no plano perceptivo), inferimos que cabe ao 1º ano do ensino fundamental o desenvolvimento das etapas 4, 5 e 6 (introdução das letras no plano materializado; introdução das letras no plano perceptivo; e leitura e escrita de palavras). Além disso, defendemos que essas etapas deverão ser aprofundadas e consolidadas no 2º ano e que do 3º ao 5º ano as questões gramaticais, assim como a leitura e escrita de textos devem ser o foco do trabalho pedagógico nestes anos do ensino fundamental. A seguir, exporemos a proposta de Solovieva & Rojas (2008a) acerca das etapas 4 e 5, adaptando-a às especificidades da língua portuguesa e do trabalho pedagógico no 1º ano.

A quarta etapa, *Introdução das letras no plano perceptivo materializado*, realiza-se pela apresentação gradual das letras do alfabeto iniciando-se pelas vogais. O professor deve explicar que as letras são signos utilizados para representar os sons da fala, e que as letras A, E, I, O, U são chamadas de vogais. Em seguida, precisa lembrar os sons das vogais (/a/; /ε/; /e/; /i/; /ɔ/; /o/; /u/); que eram representados por fichas vermelhas e esclarecer que os adultos não representam os sons com fichas coloridas, mas sim com signos especiais chamados letras (SOLIEVA & ROJAS, 2008a).

Na subetapa A, da quarta etapa, no lugar das fichas vermelhas os alunos devem colocar fichas com as letras que correspondem aos sons vocálicos. Para os sons consonantais, continua-se colocando as fichas verdes (Idem, 2008a). Considerando que as crianças já estavam habituadas ao uso da ficha vermelha e objetivando amenizar possíveis estranhamentos à essa nova etapa, sugerimos que as vogais sejam escritas em fichas vermelhas e, posteriormente, as consoantes em fichas verdes. Nesta perspectiva, a representação dos sons vocálicos no plano material ficaria conforme o esquema abaixo:

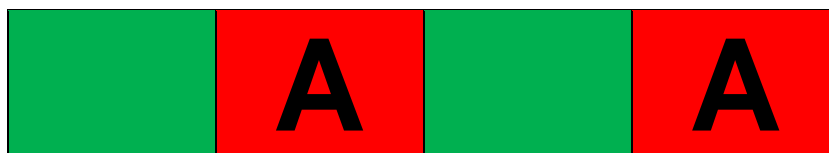
Figura 25: Adaptação do esquema materializado, com uso de letras para sons vocálicos da palavra pato



Fonte: Solovieva & Rojas (2008a, p. 91).

A partir disto, o professor pode trabalhar com as mudanças das vogais para formar novas palavras. É possível propor que mude apenas uma ou duas vogais ao mesmo tempo, além disso, a alteração pode ser no início, meio ou fim da palavra. No exemplo a seguir apenas a última letra foi alterada, então, ao substituir a letra O pela letra A na palavra *pato*, obteremos a palavra *pata*.

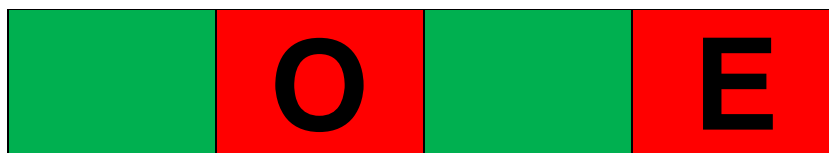
Figura 26: Esquema materializado, com uso de letras para sons vocálicos da palavra pato com substituição da vogal O pela vogal A para formação da palavra pata



Fonte: Elaborado pela autora.

No esquema seguinte, a alteração foi realizada nas duas vogais, simultaneamente. Na palavra *pato*, com a substituição do A pelo O e do O pelo E, vira *pote*.

Figura 27: Esquema materializado, com uso de letras para sons vocálicos da palavra pato com substituição da vogal A pela vogal O e da letra A pelo E para formação da palavra pote



Fonte: Elaborado pela autora.

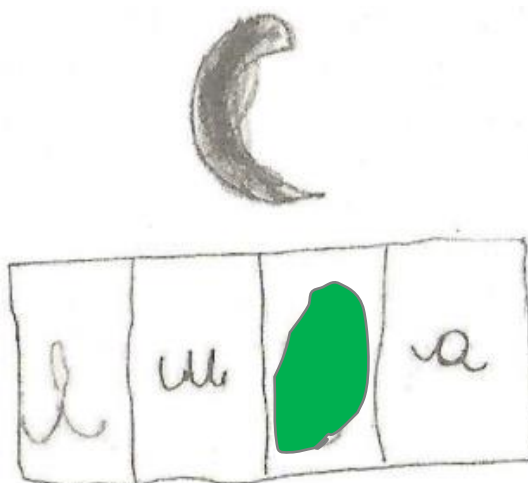
O esquema materializado das vogais deve ser realizado inúmera vezes até que as crianças o realizem com suficiente autonomia. Só então o plano perceptivo deve ser executado. Neste momento, os alunos devem aprender a escrever as letras que representam os sons vocálicos. Os autores defendem que as crianças devem ser ensinadas a traçarem as letras

manuscrita e de imprensa em seus formatos maiúsculos e minúsculos. Portanto, a criança deve aprender

[...] a analisar o traço das letras e reproduzi-las no caderno. É importante notar que é mais eficaz ensinar as crianças a analisar o curso das letras, colocando os principais pontos de orientação do que simplesmente as fazerem copiar os traços feitos pelo professor. Os métodos tradicionais ensinam a escrita das letras recorrendo à mera cópia. No entanto, devemos enfatizar que a orientação e a verbalização do traço são muito úteis, pois garantem o aprendizado consciente da escrita (SOLOVIEVA & ROJAS, 2008a, p. 93).

Depois que os alunos já estiverem dominando a escrita das vogais, o trabalho pedagógico deve encaminhar-se à construção dos esquemas nos cadernos pelos próprios alunos. O professor dita algumas palavras e o aluno elabora os esquemas com as quantidades correspondentes de lacunas ou quadros. Ao invés de desenhar círculos vermelhos, os alunos devem escrever as vogais e desenhar círculos verdes para os sons consonantais, conforme ilustrado abaixo.

Figura 28: Esquema para a palavra lua em espanhol, elaborado com a letra que corresponde ao som vocálico e círculos verdes para os sons consonantais



Fonte: Solovieva & Rojas (2008a, p. 94).

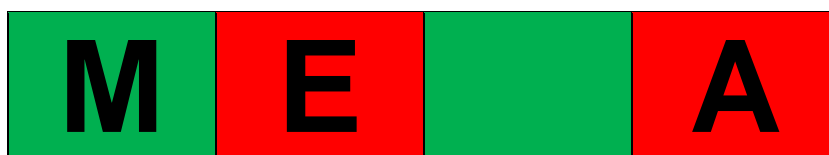
Após a representação dos fonemas vocálicos ter sido realizada no plano materializado e perceptivo, as crianças também precisam realizá-la no plano verbal, isto é, sem utilização dos esquemas. O professor dita algumas palavras e os alunos devem imaginar e descrever, em voz alta, o esquema que fariam, além de dizerem a quantidade de sons vocálicos, o nome das letras, bem como a quantidade de círculos verdes (consoantes). Se os alunos apresentarem desenvoltura e realizar corretamente e autonomamente as atividades com as vogais, é possível

passar à subetapa B, ou seja, introduzir as letras que representam os fonemas consonantais (Idem, 2008a).

A complexidade da relação entre grafemas e fonemas deve ser utilizada como critério no ensino gradual das consoantes, portanto, as letras que representam um único fonema são introduzidas inicialmente: B; D; F; L; M; N; P; T; V. As letras L, M e N são utilizadas apenas em palavras nas quais aparecem no início da sílaba. O mesmo procedimento utilizado com as vogais é realizado com as consoantes: apresentação da letra e do fonema que ela representa; plano materializado substituindo as fichas vermelhas por vogais e as verdes pelas consoantes estudadas (caso haja consoantes na palavra que ainda os alunos não estudaram, deve-se manter as fichas verdes); plano perceptivo (grafia das consoantes e produção de esquemas no caderno); plano verbal (identificação mental – sem auxílio do esquema – quantidade de vogais e consoantes da palavra ditada pelo professor.

A seguir temos uma adaptação realizada por nós do esquema proposto por Solovieva & Rojas (2008a) para análise fonêmica da palavra mesa. A letra S não substituiu a ficha verde, pois trata-se de uma letra que representa mais de um fonema e que, portanto, será estudada posteriormente.

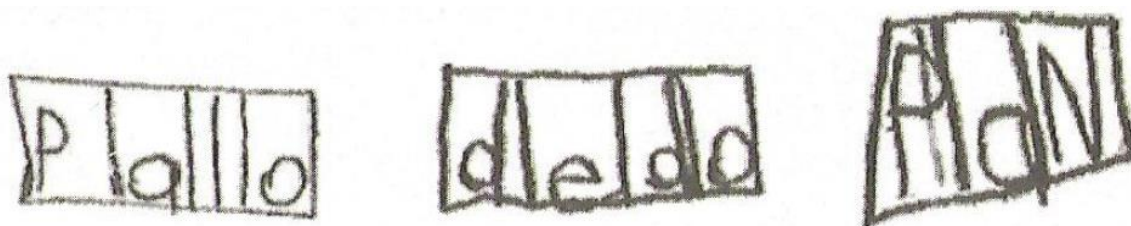
Figura 29: Adaptação do esquema para a palavra mesa, com a introdução das primeiras letras conhecidas que correspondem aos fonemas consonantais



Fonte: Solovieva & Rojas (2008a, p. 96).

Aqui também pode ser sugerido às crianças que troquem a consoante por outra letra objetivando formar outra palavra. Por exemplo, no caso da palavra bolo é possível trocar as letras (vogais e consoantes) e formar: bola; mola; moto; bela; lobo e etc. A seguir temos o esquema no plano perceptivo para as palavras pau, dedo e pão em espanhol.

Figura 30: Esquemas para as palavras pau, dedo e pão em espanhol, elaborados com as letras que correspondem aos sons vocálicos e consonantais



Fonte: Solovieva & Rojas (2008a, p. 97).

Depois da apresentação das consoantes que representam apenas um fonema, os autores sugerem a seguinte ordem de introdução das consoantes, considerando as especificadas do idioma espanhol: R e RR; N e Ñ; G e J; S, C e Q; Y e LL; K; H; CH. Os procedimentos são os mesmos utilizados anteriormente. No caso de palavras com dígrafos, conforme exemplos abaixo, utiliza-se apenas um quadro para as duas letras que formam o dígrafo.

Figura 31: Adaptação do esquema para a palavra perro em espanhol (cachorro)



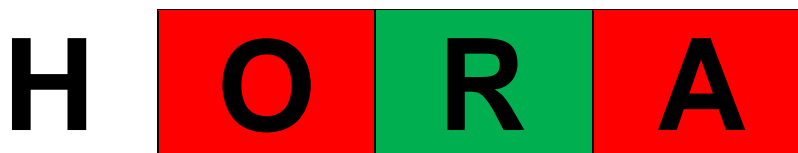
Fonte: Solovieva & Rojas (2008a, p. 98).

Figura 32: Adaptação do esquema para a palavra guerra em espanhol



Fonte: Solovieva & Rojas (2008a, p. 103).

Na apresentação da letra H, é necessário explicar que no início das palavras ela não tem som, ou seja, não representa um fonema específico e que o som da vogal que a sucede predomina na pronúncia da palavra. Os autores orientam que a letra H deve ser escrita fora do esquema.

Figura 33: Adaptação do esquema para a palavra hora

Fonte: Solovieva & Rojas (2008a, p. 108).

Ao final da apresentação das letras e dígrafos indicados pelos autores, eles sugerem que o professor avalie o desempenho dos alunos no uso dos esquemas. Se os mesmos não tiverem mais apresentando dificuldades é preciso deixar de utilizar os esquemas e iniciar a escrita independente de palavras e orações, isto é, sem auxílio dos esquemas. Solovieva & Rojas (2008a) entendem que os erros ortográficos podem melhorar a partir da leitura de livros de literatura infantil, pois a criança entrará em contato com novas palavras e escritas corretamente, portanto a leitura é um meio de aprendizagem de convenções da escrita. Contudo, os autores indicam que “o professor deve direcionar a atenção das crianças para palavras complexas e realizar procedimentos específicos com elas. É importante fazer com que as crianças percebam as palavras que têm a mesma raiz morfológica e ressaltar que elas sempre são escritas da mesma maneira” (SOLOVIEVA & ROJAS, 2008a p. 110).

Uma transposição direta da proposta dos autores mexicanos para o idioma português seria um equívoco mediante as diferenças em relação ao espanhol. Assim, sugerimos uma adaptação para aplicação das proposições de Solovieva & Rojas (2008a) no ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental no que se refere à ordem de apresentação das letras. Considerando o nível de dificuldade das correspondências grafofonêmicas e com base nos estudos de Solovieva & Rojas (2008a), Seabra & Capovilla (2010) e Lemle (2007), estipulamos uma ordem de apresentação (sistematizada no quadro a seguir) das letras e de alguns dígrafos no processo de alfabetização das crianças do 1º ano.

Quadro 28: Relações grafofônicas a serem garantidas no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental

LETRAS	FONEMAS	EXEMPLOS
A	/a/	asa – abacaxi
E	/e/	medo – elefante
	/ɛ/	régua – época
I	/i/	fita – ilha
O	/o/	torrada – ônibus
	/ɔ/	rosa – óculos
U	/u/	fumaça – uva
ÃO	/w̃/	balão – fogão
L	/l/	lago – lupa
T	/t/	tapete – teto
P	/p/	pata – pipoca
F	/f/	faca – fogo
M	/m/	macaco – medo
D	/d/	data – dedo
B	/b/	beleza – lobo
V	/v/	vaca – vida
N	/n/	navio – negro
	/ɲ/	ganso – pente
Z	/z/	zebra – zabumba
J	/ʒ/	jacaré – jegue
R	/r̄/	rato – rio
	/r/	caro – barata
S	/s/	sapo – suco
	/z/	rosa – casulo
X	/ʃ/	peixe – xícara
C	/k/	casa – coelho
	/s/	cebola – cinto
G	/g/	gato – gola – guitarra – guerra
	/ʒ/	gelo – gengibre
Q	/k/	quibe – quatro
H	-----	hora – humano
RR	/r̄/	carro – terra
SS	/s/	pêssego – passarinho
CH	/ʃ/	chocolate – chuva
NH	/ɲ/	ninho – farinha
LH	/ʎ/	calha – molho

Fonte: Elaborado pela autora.

As letras K, W e Y; o cedilha (açúcar, coração, açogue); o R no final da sílaba (arte, mexer, irmão, borboleta, urso); o S e Z no final da sílaba (mosquito, espelho, paz, arroz); o L com som de /w/ (mal, lençol, mel); os dígrafos vocálicos (am – amparo, ampola; an – sanguento, antítese; em – emprego, empada; en – frequente, entrada; im – limpeza, Pimpão; in – introdução, tinta; om – arromba, ombreira; on – sonsa, onça; um – umbigo, nenhum; un – untar, denúncia); os dígrafos consonantais (sc – descendência, descer, crescer; sç – cresço, nasço, desça; xc – exceto, excelência, excerto; xs – exsuar, exsudar) e os encontros consonantais (bra e bl – Brasil, blusa; cr e cl – cravo, bicicleta; fr e fl – fraco, flor; gr e gl – grama, globo; pr e pl – praça e placa; tr e tl – trave, atleta; dr – dragão, quadro; vr – livro, palavra; ns – transporte, inspetor) podem ser introduzidos nas turmas de 1º ano, contudo, são conteúdos que deverão ser ampliados, aprofundados e consolidados ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao listar no quadro anterior as relações grafofônicas a serem ensinadas no 1º ano, não tivemos a intenção de reduzir ou limitar a alfabetização nesta etapa do ensino fundamental, ou seja, não significa que estamos estipulando que apenas tais conteúdos devam ser objetos de ensino da língua escrita no 1º ano. Nossa intenção foi apontar os conteúdos essenciais que devem ser garantidos no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita no 1º ano, deste modo, tentamos “[...] distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2012a, p. 13) na alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental. Todavia, cabe ao professor analisar a zona de desenvolvimento real e iminente de seus alunos; identificar os conteúdos que precisam ser aprendidos e descobrir os meios adequados para ensiná-los. Por isso, se uma determinada turma de 1º ano já domina as relações grafofônicas listadas em nosso quadro, cabe ao professor elencar outros conteúdos para que essa turma avance aprendendo conteúdos que estão na zona de desenvolvimento iminente.

A proposta metodológica de Solovieva & Rojas (2008a), criada com base nas pesquisas de Elkonin, é uma forma que encontramos para alfabetizar a partir de uma didática histórico-crítica, ou seja, ensinar a leitura e a escrita objetivando produzir em cada indivíduo singular as capacidades que a humanidade produziu historicamente com a criação dos sistemas de escrita (MAZZEU & FRANCIOLI, 2018). No entanto, outras formas podem ser pensadas em pesquisas futuras, no entanto, não podem perder de vista a palavra como unidade entre linguagem e pensamento.

Conforme defendido por Coelho (2016), cabe ao professor selecionar as palavras que serão utilizadas no processo de alfabetização, deste modo as correspondências grafofônicas a serem ensinadas devem ser tomadas como critério no momento da seleção. “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta,

ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção” (SAVIANI, 2011b, p. 201), nesta perspectiva, as palavras elencadas para análise sonora devem enriquecer o vocabulário dos alunos e não apenas reproduzir o acervo lexical que eles já dominam cotidianamente.

Entre as cantigas de roda, os trava-línguas e as parlendas existem inúmeros textos com bom vocabulário para seleção das palavras, no entanto, as músicas da trupe Palavra Cantada e Grupo Triii, além dos clássicos álbuns Arca de Noé (volume 1 e 2); Saltimbancos de Chico Buarque e Casa de Brinquedos de Toquinho são extraordinárias tanto no conteúdo quanto na forma, portanto são textos que devem ser priorizados no momento de seleção de palavras.

Outra fonte riquíssima de palavras é a literatura infantil, já defendida na alfabetização por Martins & Marsiglia (2015) e Dangió (2017). A literatura infantil de qualidade é repleta de textos mais ricos e desenvolvidos (tanto no conteúdo quanto na forma), isto é, são textos clássicos. “[...] para a pedagogia histórico-crítica, a seleção de conteúdos escolares deve ter como critério os conhecimentos clássicos, como aqueles que são modelares, exemplares, que se firmam como os mais representativos para o desenvolvimento dos indivíduos” (MARTINS & MARSIGLIA, 2015, p. 83), conseqüentemente, os textos (fonte para seleção de palavras) usados no processo de alfabetização devem ser os mais desenvolvidos. Convites, propagandas, rótulos, bilhetes, etc., são textos que a criança acessa cotidianamente, contudo, poucas crianças têm livros em casa, sendo a escola o principal meio de acesso. Logo, a educação escolar deve priorizar o trabalho com textos que se diferem qualitativamente do linguajar usado cotidianamente pelos alunos. Deste modo, a seleção de livros também deve ser criteriosa e

[...] levar em consideração, em um primeiro momento, sua forma literária, visto que as atividades educativas devem ser mediadas por objetivações humanas que despertem a curiosidade e ampliem as esferas de significação, considerando a apropriação do patrimônio produzido pelos seres humanos nos níveis máximos de elaboração (ABRANTES, 2011, p. 176).

Algumas análises podem considerar que se trata de uma reedição reformulada do método fônico, todavia, é preciso esclarecer

que as concepções tradicionais de análise fônica, compreendem a aprendizagem da leitura de forma limitada, como mera localização de sons isolados e a determinação deles na palavra como meio para separar o som e relacioná-lo com a letra correspondente. Assim, os sons são considerados de forma isolada, perdendo a função fundamental do fonema: a diferenciação da palavra por sua forma sonora (SACCOMANI, 2018, p. 249).

Deste modo, elucidamos que ao defender a análise sonora da palavra como meio para a aprendizagem da leitura e da escrita não estamos reiterando a proposta do método fônico, mas sim empreendendo um movimento de superação por incorporação, premissa do materialismo histórico-dialético, isto é, reconhecemos a importância do domínio da relação entre grafemas e fonemas também defendida pelo método fônico, no entanto, temos ciência que o domínio das relações grafofônicas deve ter como foco a palavra e não os fonemas e grafemas isolados.

Concordamos com Saccomani (2018, p. 261) ao esclarecer que “[...] incorporar as contribuições do método fônico, nesse momento, podem ser interessantes para pensar no grau crescente de complexidade das palavras a serem apresentadas às crianças”. Em suma, a análise sonora da palavra na perspectiva histórico-cultural considera “[...] o princípio da contextualização do símbolo (a partir de uma palavra significativa para o aluno) sem que ocorra a soletração isolada das letras” (DANGIÓ, 2017, p. 226).

Vygotski (2012b, p. 382-383) postula “[...] que uma palavra carente de significado deixa de ser palavra. Todo significado da palavra, por ser uma generalização, é produto da atividade intelectual da criança. Portanto, o significado da palavra é a unidade indivisível da linguagem e do pensamento”.

Nós vimos que por meio da atividade de estudo, ou seja, da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se desenvolve o pensamento conceitual. Se a entrada no 1º ano marca a transição entre o jogo de papéis sociais e a atividade de estudo e se a palavra é a unidade entre linguagem e pensamento, é imprescindível que a alfabetização se efetive por meio da palavra, pois o objetivo da atividade de estudo é o desenvolvimento do pensamento conceitual, sendo o ato de ler e escrever uma das premissas para tal, a língua escrita não pode ser ensinada a partir da cisão entre significado e significante já que dificulta a promoção da capacidade de generalização.

A língua escrita é o principal meio para aprendizagem dos demais conteúdos escolares, ou seja, ler e escrever é um conhecimento basilar à atividade de estudo. O processo de ensino e aprendizagem da língua escrita centrado na palavra respeita a premissa histórico-crítica da unidade entre linguagem e pensamento, além de potencializar a capacidade de generalização da criança, ou seja, pensar! O que por sua vez, corroborará à atividade de estudo. Em suma, “a palavra oportuniza a abstração e a generalização dos constituintes da realidade” (MARTINS, 2013, p. 200), sendo este um processo verbal e intelectual, simultaneamente.

Contudo, compreender o que é a palavra não é algo simples para quem está no início da aprendizagem da língua escrita. No item seguinte, apresentaremos algumas possibilidades didáticas para o desenvolvimento da consciência lexical e de sentença.

3.2.3.6 Consciência lexical e de sentença

A capacidade de segmentar uma frase em palavras ou identificar as palavras numa frase resume a consciência lexical. No entanto, a criança precisa entender o que é uma frase para segmentá-la em palavras. Por este motivo, avaliamos que a consciência lexical e a consciência de sentença podem ser agrupadas.

A criança, desde quando aprende a falar, cria frases mesmo sem saber o que é uma frase. Em nossa experiência como professora e coordenadora de turmas de alfabetização presenciamos a dificuldade que as crianças têm ao formar frases. Isso mostra que se na linguagem oral utilizada no dia a dia as crianças formam frases espontaneamente, na escola, onde o desenvolvimento da linguagem oral e escrita deve ser sistematizado o mesmo não ocorre, portanto, urge que as crianças sejam ensinadas a criar frases intencionalmente, tanto orais, quanto escritas.

A partir da transposição didática pelo professor, os alunos precisam compreender que as frases são cadeias linguísticas pelas quais transmitimos nossos pensamentos; que são compostas por palavras; que a presença ou ausência de significado em uma frase depende das palavras que ela venha a conter, bem como da ordem específica dessas palavras; que nas frases falamos sobre algo ou alguém; etc. (ADAMS et al., 2006). Os autores sugerem que o professor apresente diversos exemplos de frases, especialmente, que falem sobre objetos da sala e a respeito dos alunos. Além disso, consideram importante mostrar sentenças sem sujeito ou predicado para que as crianças percebam a incompletude das frases quando ausentes esses elementos da oração. Na obra de Adams et al. (2006) podem ser encontrados diversos jogos de escuta para desenvolver nas crianças de educação infantil a habilidade de formação de frases e reconhecimento de palavras oralmente. A seguir, exporemos algumas possibilidades didáticas para que seja promovido nas crianças o desenvolvimento da consciência lexical e de sentença.

Sortear imagens (cubo de imagens; fichar ou cartas com imagens) e pedir para que as crianças falem ou escrevam uma frase que contenha o nome da imagem sorteada é uma possibilidade didática e que abarca tanto a consciência lexical, quanto a consciência de sentença.

Frases com lacunas, ou seja, faltando uma palavra exige que a criança pense em uma determinada palavra pensando em seu significado e se ela fará sentido se colocada na frase.

Figura 34: Atividade de completar frases

PENSE EM PALAVRAS PARA COMPLETAR AS FRASES ABAIXO.

1. A _____ COME MUITAS FOLHAS.
2. O _____ ESTAVA EM CIMA DA ÁRVORE.
3. A ARANHA _____ UMA TEIA.
4. A JOANINHA É _____.

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização de palavras numa frase, tanto no plano oral, quanto escrita, também contribui ao desenvolvimento da compreensão do que é frase e palavra. O professor pode ditar uma frase na qual as palavras estejam fora de ordem e os alunos devem organizá-las mentalmente e falar a frase com as palavras na ordem correta. O exemplo abaixo ilustra essa mesma atividade, porém, no plano escrito.

Figura 35: Atividade de organização de palavras em frases

ORGANIZE AS PALAVRAS PARA MONTAR UMA FRASE COM SENTIDO.

1. BORBOLETA ASAS A BATEU E VOOU.

2. REUNIÃO A CONVOCOU FORMIGA DONA.

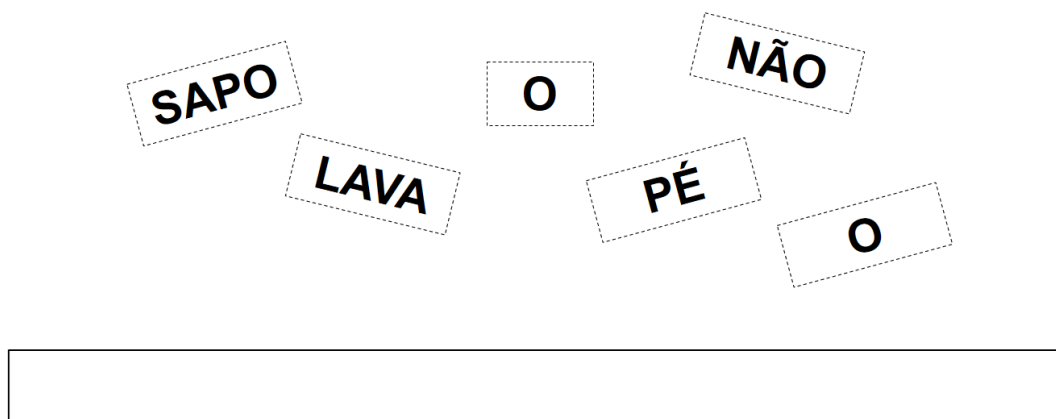
3. COME LAGARTIXA A INSENTOS.

4. A FEIA É LAGARTA.

Fonte: Elaborado pela autora.

No início, para facilitar, o professor pode utilizar frases retiradas de cantigas, parlendas, trava-línguas e outros textos que as crianças já conhecem. No exemplo a seguir a frase foi retirada da cantiga O Sapo. Cada palavra do primeiro verso foi escrita numa tarjeta e foram misturadas. As crianças devem desembaralhá-las formando uma frase.

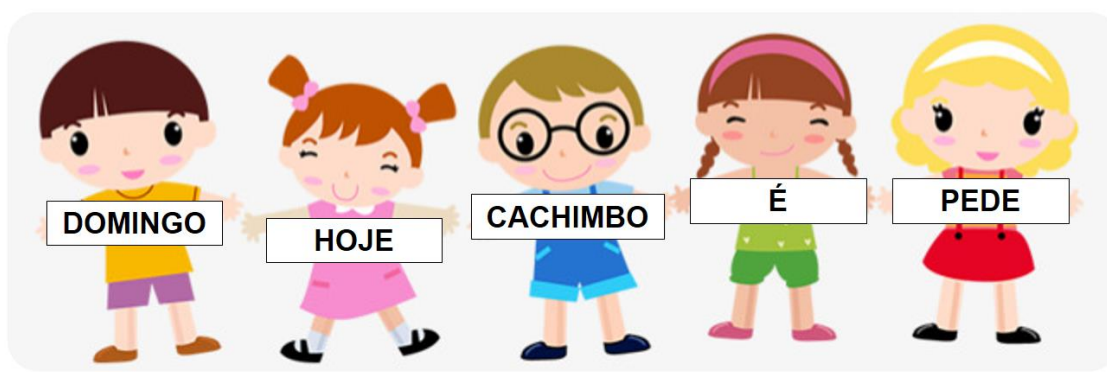
Figura 36: Atividade de organização de palavras de uma frase
CRIE UMA FRASE ORGANIZANDO AS TARJETAS DE CADA PALAVRA



Fonte: Elaborado pela autora.

Outra forma de variar esta atividade é cada aluno ser uma palavra. Conforme imagem abaixo, cada criança segura a tarjeta da palavra que representa. Os demais alunos devem organizá-los na sequência correta para formar a frase.

Figura 37: Atividade de organização de palavras de uma frase com alunos segurando tarjeta



Fonte: Elaborado pela autora.

O professor pode ditar frases e os alunos devem contar quantas palavras há nelas ou propor frases escritas nas quais as crianças precisam identificar a quantidade de palavras. Os alunos podem bater palmas; usar fichas/peças para cada palavra falada; circular/pintar as palavras; contar usando os dedos; ou contar mentalmente. Inicialmente, as crianças podem sentir dificuldades, deste modo é importante que o professor ofereça um recurso ou signo

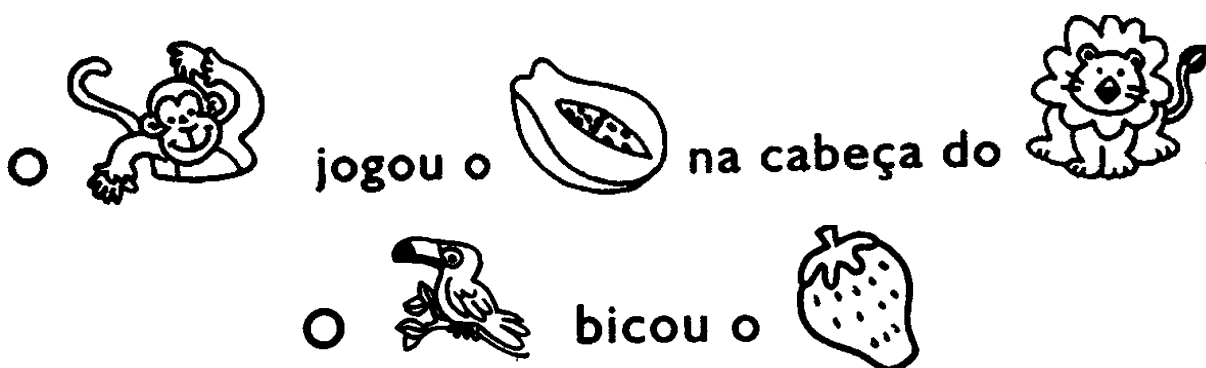
auxiliar. Após a realização por várias vezes, pode ser exigido o cálculo mental da quantidade de palavras.

Falar a frase dando pausas entre as palavras também auxilia as crianças no momento de identificar as palavras. No início as pausas podem ser maiores, e depois o professor pode ir falando com maior rapidez. Variar a quantidade de palavras de cada frase é importante. No exemplo seguinte, começamos com duas palavras e terminamos com uma frase composta por seis palavras. *Cigarra cantou. A formiga brigou. A cigarra é preguiçosa. A lagarta virou uma borboleta. O camaleão sempre mudava de opinião.*

Jogos de percurso ou tabuleiro podem ser utilizados para que as crianças identifiquem a quantidade de palavras numa frase. Pode ser utilizado um tabuleiro com pinos ou tabuleiro gigante no chão com as crianças sendo os pinos. A criança deve jogar um cubo com frases escritas nas faces ou sortear uma ficha com frase escrita, após ler a frase a criança deve andar a quantidade de casas correspondente ao número de palavras na frase sorteada.

Frases compostas por palavras e imagens nas quais a imagem deve ser substituída por uma palavra também é uma opção para o desenvolvimento da consciência lexical.

Figura 38: Frases enigmáticas

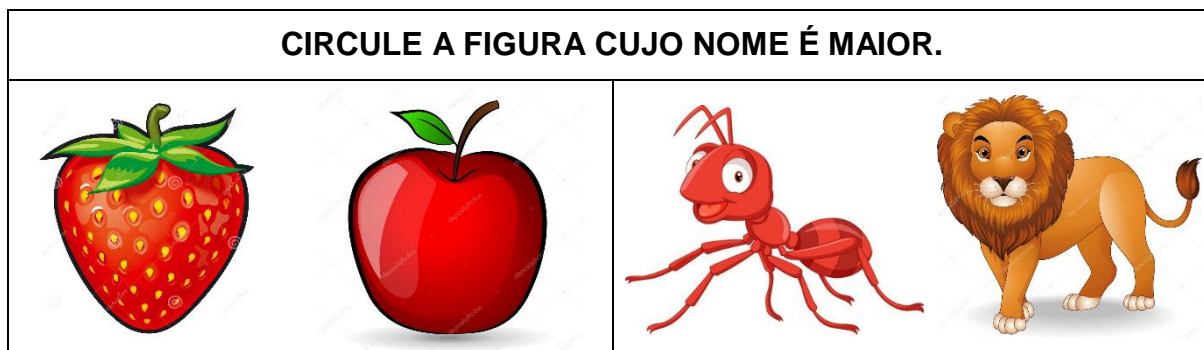


Fonte: Martins & Marsiglia (2015, p. 58)

Atividades que demandem a comparação da extensão das palavras, no plano oral ou escrito, também devem ser utilizadas para o desenvolvimento da consciência lexical. O professor deve aumentar o grau de dificuldade gradativamente, utilizar palavras monossilábicas e dissilábicas; trissílabas; polissílabas e também aumentar a quantidade de palavras a serem comparadas. Ao selecionar alguns pares de palavras, como por exemplo, *pé – sapo; lava – lagoa; rei – moça; ladrão – soldado*, o professor dita cada par de palavras e os alunos precisam identificar qual palavra é a maior ou a menor. A atividade pode ser complexificada apresentando grupos de três palavras para serem comparadas. Imagens também podem ser

utilizadas. No caso abaixo, a criança deve circular a figura cujo nome é maior, para tanto, ela precisa atentar-se apenas ao aspecto sonoro das palavras que nomeiam tais figuras e desligar-se dos aspectos semânticos.

Figura 39: Atividade de comparação extensão da palavra



Fonte: Elaborado pela autora.

Vygotski (2014) explica que a diferenciação dos aspectos semânticos e sonoros da linguagem não ocorre repentinamente e surge apenas no curso do desenvolvimento psíquico da criança que deve aprender a distinguir entre a semântica e a fonética compreendendo a natureza dessa diferença. “Inicialmente a criança não tem consciência das formas e significados verbais e não diferencia um do outro. A criança percebe a palavra e sua estrutura fonética como parte integrante do objeto ou como propriedade inerente de outras propriedades” (Idem, 2014, p. 302).

Deste modo, a criança, que ainda não consegue distinguir os aspectos semânticos e fonéticos das palavras, pode ser que tenha dificuldade em realizar a atividade acima ou circule a maçã e o leão por serem maiores fisicamente que o morango e a formiga, respectivamente. O autor russo explica que tal comportamento, ou seja, o entendimento de que a palavra é parte do objeto que representa, é característica da consciência linguística primitiva que só será superada a partir do desenvolvimento da “[...] habilidade cognitiva e linguística de dissociar significante e significado, que a criança alcança ao se tornar capaz de dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras” (SOARES, 2016, p. 178).

A consciência lexical e de sentença auxiliará a criança na compreensão da segmentação da escrita e que deve existir um espaçamento entre as palavras. Além da aprendizagem desta convenção da escrita, é preciso também entender como se organizar uma página escrita, isto é, qual é o padrão de direção de escrita no sistema alfabético. A seguir, apresentaremos algumas possibilidades para o desenvolvimento de tal capacidade.

3.2.3.7 Direção da escrita

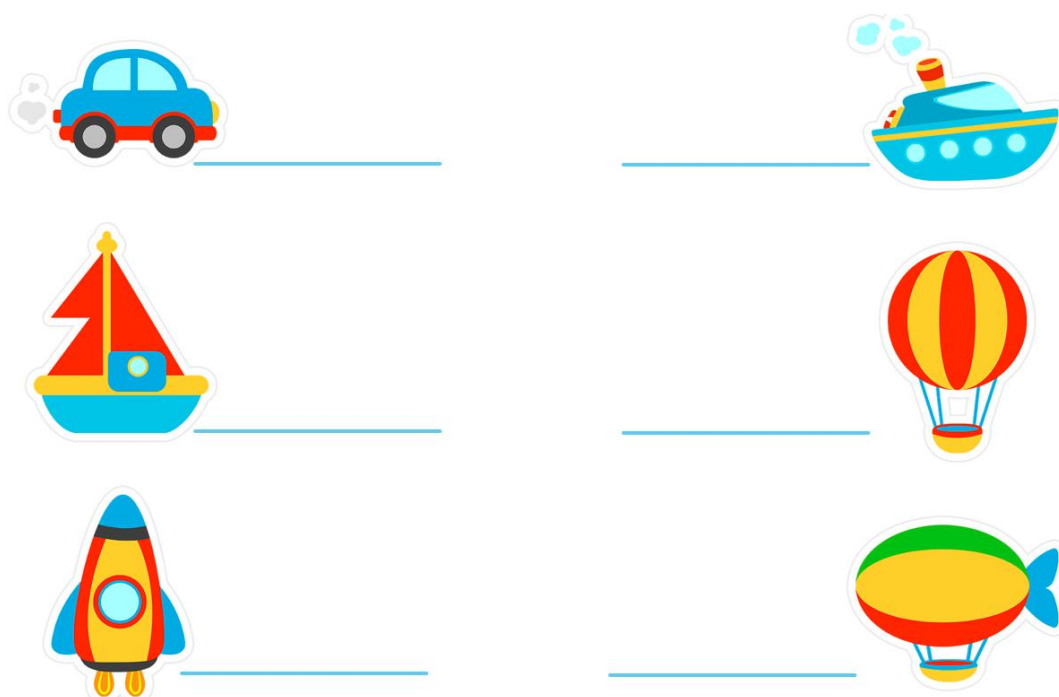
A língua portuguesa e as outras línguas apoiadas no sistema alfabético de escrita foram constituídas historicamente e no processo de constituição estabeleceram diversas convenções para regulamentar o seu uso. Estas convenções abrangem aspectos que precisam ser ensinados sistematicamente aos alunos desde o início do processo de alfabetização. “Para o domínio das convenções, opera-se tanto com o raciocínio, na direção de perceber e aplicar as regras sistemáticas, quanto com a memorização, no esforço de apreender os casos idiossincráticos (particulares)” (GLOSSÁRIO CEALE, s.d., s.p.). Uma das convenções que precisa ser aprendida é a que estabelece as direções da escrita, isto é, que escrevemos da esquerda para a direita, de cima para baixo. Tal conhecimento faz diferença significativa no processo de leitura e escrita.

A direção do olhar na análise de um quadro, foto, escultura, paisagem, etc. não interfere na apreensão do que está sendo observado. Entretanto, a direção dos olhos numa página escrita é variável interveniente no processo de compreensão do texto lido, portanto, as crianças precisam ser orientadas sobre a direção da escrita desde a educação infantil. Há atividades que desenvolvem tal capacidade indiretamente e diretamente.

Jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das noções topológicas e de lateralidade contribuem indiretamente para a compreensão da direção da escrita. Dominar os conceitos em cima; embaixo; frente; atrás; direita; esquerda, auxiliam, porém, não são suficientes.

Na leitura de textos na lousa e/ou em cartazes, o professor deve indicar a direção da leitura e solicitar que o aluno acompanhe com o dedo. Nos momentos de escrita, o professor precisa sempre indicar por qual lado está começando, para qual direção vai e o que deve fazer quando a linha acaba. A realização das atividades em caderno de folha pautada contribui diretamente para tal aprendizagem. Em atividades nas quais as crianças devem escrever o nome das figuras, normalmente, a figura é colocada do lado esquerdo e o local para escrita ao lado direito da figura. Alternar o posicionamento das figuras pode ser utilizado como estratégia para o desenvolvimento da noção de direção da escrita. Ao aplicar uma atividade, semelhante à de baixo, um aluno escreveu as palavras que representam as figuras do lado direito de trás para frente (OIVAN; OÑLAB; LEVÍGIRID).

Figura 40: Atividade de escrita meios de transporte



Fonte: Elaborado pela autora.

Enfatizamos que ao expor as possibilidades didáticas para o desenvolvimento do simbolismo, grafia das letras, consciência de rimas e aliterações, consciência de sílaba, consciência fonêmica, consciência lexical e de sentença e consciência da direção da escrita não tivemos como objetivo a elaboração de um *manual pedagógico* para alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. Tivemos o intento de explicar os pressupostos teóricos de tais requisitos e evidenciar algumas formas de ações pedagógicas para desenvolvê-los, no entanto, outros procedimentos metodológicos podem ser criados. Deste modo, avaliamos que o professor precisa apropriar-se, principalmente, dos pressupostos teóricos que envolvem os requisitos necessários à alfabetização, pois, a partir do entendimento dos mesmos e do conhecimento da zona de desenvolvimento real e iminente de seus alunos estará apto a selecionar, ou até mesmo criar, os melhores meios para o ensino da língua escrita. Enfim, o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário é condição *sine qua non* para uma efetiva organização do ensino.

O professor pode utilizar o melhor material didático, que possui atividades ou sequências didáticas inovadoras, contudo, se o professor apenas reproduz as instruções dos manuais e não tem o domínio de tal tríade, isto é, não domina os conceitos que precisa ensinar, não conhece as possibilidades de ensiná-los e que há um sujeito concreto da aprendizagem, tais atividades esvaziam-se de conteúdos humanizadores e perdem a potencialidade de meio na promoção do desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Conseqüentemente, o trabalho

educativo, que deveria “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012a, p. 13) torna-se alienado, posto que o professor não domina todas as parcelas de seu ofício: ensinar! O ato de ensinar é composto pela seleção, sequenciamento e dosagem dos conteúdos; organização dos meios para ensinar tais conteúdos (espaço, tempo, procedimentos, materiais); além da avaliação da aprendizagem e do acompanhamento do desempenho discente.

Diante disso, sublinhamos a dimensão pedagógica do trabalho do professor e da pedagogia, enquanto ciência, como responsável pela elaboração de encaminhamentos didáticos para o ensino de conteúdos dos diferentes componentes curriculares. Em suma, a pedagogia deve sim buscar fundamentos em outras áreas do conhecimento, como a psicologia por exemplo, contudo é da alçada dos pedagogos a construção de orientações e formulações didáticas para o ensino e avaliação dos alunos, especialmente, da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

Deste modo, no capítulo seguinte, nos dedicaremos a elaborar algumas considerações sobre a avaliação da escrita e da leitura de palavras e frases no 1º ano do ensino fundamental. Porém, antes, exporemos as etapas do pensamento e as operações racionais, na psicologia histórico-cultural, relacionando-as com o processo de desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização.

3.3 As Etapas do Pensamento e as Operações Racionais: considerações acerca da alfabetização

A respeito do processo de pensamento, Luria (1981) evidenciou cinco etapas. A primeira delas abarca a identificação de um problema que o indivíduo ainda não sabe como solucioná-lo. De modo geral, essa etapa “[...] compreende determinada tarefa, as condições que a sustentam e o motivo que a torna necessária, pressupondo a confronto do indivíduo com uma situação para a qual não dispõe de solução” (MARTINS, 2013, p. 194). Transpondo ao âmbito da alfabetização, avaliamos que, nessa etapa, a tarefa, cuja solução a criança ainda não dispõe, é a escrita e/ou leitura de uma determinada palavra, frase ou texto, por exemplo. Ou seja, a criança precisa escrever e/ou ler, no entanto, isto ainda é um problema para ela, pois, não sabe como fazer.

Já a segunda etapa refere-se ao autocontrole de respostas impulsivas e da averiguação das condições nas quais o problema está inserido. Nesse momento, “[...] as ações mentais visam

à análise dos seus componentes, dos seus aspectos ou suas características essenciais, conexões internas etc. Trata-se de um trabalho de investigação das condições que sustentam a tarefa” (Idem, p. 194). Em suma, o indivíduo faz uma análise do contexto no qual o problema a ser resolvido está inserido. Na alfabetização, inferimos que nessa etapa criança analisa as condições nas quais a língua escrita está inserida. Deste modo, o aluno observa: como o adulto escreve; o que é preciso para escrever (movimentos do corpo, instrumentos, suportes, entre outros); para quê ler e escrever, ou seja, a função da leitura e da escrita, entre outros aspectos.

Após tal investigação, desponta a terceira etapa que compreende a seleção de um meio para solucionar o problema, assim como a construção de um plano para executar a tarefa (MARTINS, 2013). “[...] essa etapa contém os componentes mais essenciais da atividade de pensamento, na medida em que determina a seleção de alternativas, o trato com a probabilidade de sucesso na solução do problema e, sobretudo, a definição da estratégia a ser adotada” (Idem, p. 194). Assim, ao investigar o contexto de inserção da língua escrita, a criança cria estratégias para solucionar o problema, isto é, escrever. Avança-se à quarta etapa a partir da definição da melhor alternativa e do esquema estratégico de ação (MARTINS, 2013).

Deste modo, terceira e quarta etapa relacionam-se intimamente, pois, a definição e execução da estratégia adotada depende do domínio de certas ferramentas, denominadas, por Luria (1981), de signos culturais. Os algoritmos, (linguísticos, lógicos, numéricos, etc.), produzidos historicamente pelo gênero humano, são empregados como ferramentas na execução do plano. Logo, essa etapa no processo de alfabetização corresponde às tentativas de escrita pela criança a partir dos conhecimentos que lhe foram legados. De modo geral, quanto mais signos culturais a criança dominar, mais instrumentalizada estará para executar a tarefa, neste caso, ler e escrever.

Pois bem, condicionada pelas características da etapa anterior, desponta a quinta etapa, que compreende a identificação de uma solução para o problema ou a descoberta de uma resposta à tarefa em questão. Contudo, essa descoberta ainda não representa a completude do processo, posto que ainda restará a verificação da solução ou resposta encontradas. Para tanto, tais dados conclusivos serão contrapostos aos produtos da análise das condições da tarefa, resultantes da segunda etapa do processo, e, estando de acordo com tais condições, afirma-se a solução encontrada e o ato intelectual estará completo. Caso contrário, as soluções e respostas serão refutadas, originando novo percurso de busca (Idem, p. 195).

Em síntese, na quinta etapa, encontra-se uma solução e/ou resposta ao problema. No entanto, é preciso testá-las, ou seja, avaliar racionalmente sua efetividade frente à tarefa que imperava como problema. Todavia, a intervenção do professor, nesse momento, é essencial, pois, sozinho, o aluno não conseguirá contrapor a sua tentativa de escrita com as convenções

do sistema de escrita alfabético. Sendo assim, no caso de as respostas serem refutadas, isto é, se a escrita do aluno não condizer com as normas da língua escrita, cabe ao doente intervir pedagogicamente a fim de que o aluno domine e/ou aprofunde os conhecimentos dos signos linguísticos, pois, só assim, o novo percurso de busca terá mais chances de êxito. Nas palavras de Martins (2013, p. 195-196):

a ocorrência dessas etapas revela, pois, o decurso do pensamento na base do raciocínio, o qual pressupõe as operações lógicas que o instituem como processo, como movimento de buscas, de descobertas para além do que é sensorialmente dado pela situação. O raciocínio visa, então, identificar as complexas interações entre os diversos tipos de objetos e fenômenos, suas propriedades essenciais, necessárias, suas causas e conseqüências, suas reciprocidades, enfim, o que é requerido à solução efetiva de uma situação-problema.

O raciocínio é composto por operações racionais e a compreensão do ato de pensamento e de seus produtos demanda o entendimento de tais operações (MARTINS, 2013). Essas operações são destacadas por Smirnov & Menshinskaia (1960 *apud* MARTINS, 2013) e Rubinstein (1967 *apud* MARTINS, 2013) e denominadas: *análise e síntese; comparação; generalização; e abstração*.

Análise e síntese são consideradas operações nucleares no processo de pensamento, pois, integram todas as demais e constituem uma dinâmica entre decomposição e reunificação sucessivas (MARTINS, 2013). “A análise compreende a desagregação mental do todo em suas partes, bem como do todo em suas propriedades ou qualidades isoladas – sendo ela um objeto, fenômeno ou situação” (Idem, p. 197). A autora explica que essa decomposição permite, não somente a identificação isolada de elementos e atributos, mas, também, as conexões e relações que os unem formando o todo do objeto, fenômeno ou situação. Conseqüentemente, a análise determina a síntese do que foi ponto de partida.

Uma vez analisados e sintetizados, os objetos da realidade podem ser comparados. Por meio do processo de *comparação*,

[...] os objetos, fenômenos e situações, bem como suas propriedades, podem ser confrontados tendo em vista a identificação de suas semelhanças ou diferenças e, conseqüentemente, a classificação. A descoberta de semelhanças ou diferenças representa a forma mais primitiva de conhecimento e de estabelecimento de relações entre objetos, parte ou qualidades de que dispõem (Idem, p. 198).

De modo geral, a comparação deve ser entendida como um processo, simultâneo, de análise e síntese, já que, para comparar dois ou mais objetos é preciso desagregar seus elementos e encontrar as semelhanças e diferenças entre eles, este é o processo analítico. Porém,

é sintético também, pois o resultado da análise cria novas conexões, unificações e classificações (SMIRNOV & MENSHINSKAIA, 1960 *apud* MARTINS, 2013).

Desse processo é gestado a *generalização*, “[...] a quem compete a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações e, sobretudo de quais são seus aspectos comuns essenciais. [...] se colocam a descoberto as regularidades presentes na realidade [...]” (MARTINS, 2013, p. 199). Em síntese, segundo Martins (2013), o ato de generalizar desvela as mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral na captação do real.

Essa tarefa tem estreita união com o processo de *abstração* sob o “[...] qual se unificam mentalmente as propriedades da realidade na forma de ‘particularidades gerais’. [...] por essa via, cada objeto pode ser apreendido como caso particular de uma classe mais geral” (MARTINS, 2013, p. 199).

“[...] Luria demonstrou, por inúmeros experimentos, que as formas abstratas de relação com a realidade resultam de ‘revolução cultural’, ou seja, as transformações culturais fornecem os elementos fundamentais para as transformações cognitivas” (MARTINS, 2013, p. 204). Por conseguinte, analisar e sintetizar; comparar; generalizar e abstrair não são produtos, apenas, da massa cerebral, pois, indivíduos que vivem condições econômicas e culturais rudimentares, dificilmente, superam o pensamento prático-visual, logo, “[...] as operações racionais de comparação e generalização como atos abstrativos” (Idem, p. 204) revelam-se ausentes e embrionários na resolução de problemas por indivíduos que vivem em condições materiais e imateriais deficitárias (LURIA, 2013).

Em síntese, as operações racionais são requeridas e desenvolvidas, simultaneamente, no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. Diante disso, estabelecemos algumas relações entre operações racionais e os requisitos necessários à alfabetização. O processo de análise e síntese está presente, a exemplo, na identificação e diferenciação dos grafemas, fonemas e sílabas que compõem uma palavra. A análise sonora da palavra consiste, essencialmente, em atos analíticos e sintéticos da faceta fonética da palavra. Igualmente, está presente na análise de sentenças, orações e textos, ou seja, em tudo que pressupuser decomposição e recomposição (síntese).

Já o processo de comparação abarca (além da grafia das letras, da consciência de sílabas e fonêmica) a simbolização; a consciência de palavra, de sentença, de direção da escrita; e, especialmente, a consciência de rimas e aliterações. Por exemplo, a identificação de rimas entre duas ou mais palavras demanda o processo de análise e síntese dos sons finais que as compõem para, então, poder comparar as similaridades e diferenças entre eles. A diferença posicional da

letra em relação com o significado da palavra é outro expediente que mobilizará as referidas operações racionais, tal como outras operações do gênero.

A generalização no processo de alfabetização inicia-se quando a criança identifica as regularidades do sistema de escrita, em especial, as correspondências grafofônicas, e passa a generalizar tais regularidades na escrita de diversas palavras. Neste momento, desponta o processo de abstração na aprendizagem inicial da língua escrita. À base das regularidades identificadas, a criança apreende as particularidades da escrita de cada palavra a partir do geral, isto é, ela abstrai. Consequentemente, concluímos que, se por um lado “[...] a palavra oportuniza a abstração e a generalização dos constituintes da realidade” (MARTINS, 2013, p. 200), por outro, as correspondências grafofônicas oportunizam a abstração e a generalização dos constituintes da palavra em sua face fonética. O domínio do significado da palavra como representação abstrata do objeto e/ou fenômeno da realidade, a destreza e automatismo na representação grafofônica da palavra são exemplos do processo de generalização e abstração no âmbito da aprendizagem da linguagem oral e escrita.

É importante salientar que as operações racionais não ocorrem de maneira hierárquica e sequenciada. Análise e síntese, comparação, generalização e abstração operam a todo momento no ato mental e, até mesmo, simultaneamente. Ora uma ou outra se impõem como figura, ora se impõem como fundo no processo de pensamento.

A compreensão das etapas do pensamento, das operações racionais e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita é importante ao entendimento de como opera o pensamento da criança em alfabetização. Não obstante, alguns apontamentos a respeito da avaliação da escrita e da leitura podem ser empreendidos, especialmente, à base das operações racionais. Essa é a temática do próximo capítulo no qual dissertaremos a respeito da avaliação da escrita e da leitura de palavras e frases no 1º ano do ensino fundamental, bem como a função da memorização e do automatismo, nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação do ato de ler e escrever.

CAPÍTULO 4

A AVALIAÇÃO, A MEMORIZAÇÃO E O AUTOMATISMO NO ATO DE LER E ESCREVER

*Cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da
liberdade.*

(ENGELS, 1979, p. 96).

Neste capítulo, damos continuidade às respostas aos questionamentos levantados ao final da segunda parte desta tese. Lançamo-nos a propor critérios na avaliação da leitura e da escrita no 1º ano do ensino fundamental por entendermos que ela é uma das condições requeridas ao adequado encaminhamento do processo de alfabetização e, também, tecer considerações a respeito do automatismo e da liberdade no ato de ler e escrever.

Primeiramente, reconhecemos que ler e escrever são processos unidos dialeticamente no processo de ensino e aprendizagem, todavia esclarecemos que no processo avaliativo é preciso atenção específica para cada um deles. Apontamos a necessidade de repensar a avaliação da escrita e da leitura no 1º ano, a partir da crítica aos pressupostos da psicogênese da língua escrita para verificação dos níveis de hipótese de escrita. Baseando-nos nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, além dos estudos de Solovieva & Rojas (2008a), estabelecemos sete critérios/orientações para a avaliação da escrita e da leitura no 1º ano do ensino fundamental e propomos cinco estágios de verificação para o trato da leitura. Em seguida, consideramos que a avaliação permite ao professor verificar, além da zona de desenvolvimento real e iminente, a capacidade da criança de analisar e sintetizar, comparar, generalizar e abstrair os aspectos fonéticos da palavra.

A segunda parte do capítulo é dedicada aos estudos da memória na psicologia histórico-cultural e do automatismo na pedagogia histórico-crítica e suas interfaces com as neurociências, tendo em vista reiterar a defesa de que tais expedientes não podem ser preteridos no ensino da leitura e da escrita.

Em relação à memória, defendemos a repetição como meio de fixação e consolidação da aprendizagem das correspondências grafofônicas na memória de longo alcance. Além do mais, apresentamos os três aspectos influenciadores no processo de memorização: organização semântica; estrutura da atividade e peculiaridades individuais. A partir das características gerais de cada um, elaboramos considerações para orientar o planejamento pedagógico do ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental. Depois, justificamos como os signos auxiliares, isto é, os recursos mnemônicos ajudam as crianças na aprendizagem da língua escrita.

No que concerne ao automatismo na pedagogia histórico crítica, explicamos como o automatismo, ou seja, realizar algo automaticamente/mecanicamente é condição de liberdade, tanto no âmbito das objetivações genéricas em-si como no das para-si, especificamente, a língua escrita. Demonstramos que o postulado por Saviani (2012a) em relação à automatização na aprendizagem da língua escrita coaduna com as conclusões de pesquisa do neurocientista Dehaene (2012). Por fim, consideramos que é preciso que as correspondências grafofônicas tornem-se órgãos da individualidade das crianças, isto é, que sua aprendizagem seja

irreversível. Ao tornarem-se segunda natureza dos indivíduos, é preciso que o trabalho pedagógico opere no ensino dos aspectos gramaticais, semânticos, estilísticos, literários, etc., a fim de que estes transformem-se, também, em órgãos da individualidade dos alunos.

4.1 Considerações Sobre a Avaliação da Escrita e da Leitura no 1º Ano

A avaliação da escrita e da leitura durante o processo de alfabetização nas escolas brasileiras é realizada, majoritariamente, por meio da avaliação diagnóstica ou sondagem baseando-se nos níveis de hipótese de escrita propostos por Ferreiro & Teberosky (1999). Conforme demonstrado por Martins et al. (2018), há crianças que mesmo no nível alfabético, ou seja, conseguindo escrever palavras corretamente ou com poucos erros ortográficos, quando questionadas sobre o que escreveram não conseguiam dizer, isto é, não liam e acabam dizendo outra palavra como no exemplo da criança que escreveu corretamente a palavra *rato*, porém, leu *coelho*.

Vivenciamos situações semelhantes com diversos alunos durante seis anos de atuação como professora alfabetizadora (3 anos) e coordenadora pedagógica (3 anos) de turmas de 1º ano numa escola pública municipal. Tais situações fizeram-nos refletir sobre o processo de avaliação da escrita e da leitura nesta etapa do ensino fundamental e chegamos à conclusão que a avaliação baseada nos estudos de Ferreiro & Teberosky (1999) não era suficiente para constatação do nível de leitura dos alunos, por dois motivos: o primeiro, já explicado anteriormente, há crianças que, mesmo escrevendo alfabeticamente, não conseguiam ler a palavra que escreveram; o segundo motivo refere-se ao fato de que na avaliação diagnóstica o professor dita a palavra, em seguida a criança deve escrever e depois precisa lê-la apontando as letras e/ou as sílabas, contudo a criança já tinha ouvido a palavra que deveria escrever e ler. Diante disso, questionamos: quem garante que ela realmente leu a palavra ou apenas conseguiu memorizar e a reproduziu oralmente na hora da leitura?

Assim, tal como Carneiro (2018), constatamos a necessidade de avanços no que tange à sistematização de parâmetros para avaliação da leitura dos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Na escola na qual atuávamos, a avaliação da escrita continuou sendo realizada com base nos níveis de hipótese de escrita estipulados por Ferreiro & Teberosky (1999), mesmo com nossa discordância em relação aos pressupostos teóricos da psicogênese da língua escrita, tendo em vista que não tivemos condições de elaborar outra forma de avaliação, pois a avaliação diagnóstica, à base dos estudos de Ferreiro & Teberosky (1999), era uma prática enraizada na

proposta pedagógica da escola, portanto equipe gestora e corpo docente não concordariam facilmente com a não utilização dos níveis de hipótese de escrita como meio de classificação da escrita dos alunos.

Partindo da crítica à avaliação da língua escrita, baseada nas pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1999), e do postulado por Solovieva & Rojas (2008a), faremos algumas considerações a respeito da avaliação da escrita no 1º ano do ensino fundamental e elaboraremos proposições visando auxiliar a avaliação da leitura de palavras e frases, além de estágios do desenvolvimento da leitura na alfabetização.

4.3.1 Avaliação da Escrita

A avaliação dos níveis de hipótese de escrita, na perspectiva da psicogênese da língua escrita, é aplicada conforme os critérios a seguir: a folha na qual a criança irá escrever não deve ser pautada e necessita estar em branco; é preciso selecionar quatro palavras respeitando a quantidade de sílabas (polissílaba; trissílaba; dissílaba, monossílaba); todas as palavras devem pertencer ao mesmo campo semântico; a frase selecionada para escrita deve conter ao menos uma das palavras escolhidas. Exemplo: *detergente; vassoura; balde, pá. O detergente está na pia.*

O professor deve ditar uma palavra de cada vez, falando devagar, porém, sem silabar. Após escrever cada palavra, a criança deve realizar sua leitura apontando o que escreveu. A partir disso, a escrita do aluno é classificada nos seguintes níveis: pré-silábico, silábico-sem-valor; silábico-com-valor; silábico-alfabético e alfabético.

No nível *pré-silábico*, ao escrever a criança não tem intenção de registrar o que foi ditado e não compreende a relação entre o registro gráfico e aspecto sonoro da fala (relações grafofônicas). “Neste nível, *escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma*” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 193, grifos das autoras). Vai desde a garatuja (rabiscos e pseudo-letras) à utilização de apenas uma ou várias letras, sem correspondência grafofônica, para escrever uma palavra. Azenha (2006) aponta que um grande equívoco é pensar que o nível pré-silábico significa incapacidade da criança em ler e escrever e explica que ele “[...] indica apenas a existência de uma concepção da criança quanto ao caráter da representação realizada pela escrita” (AZENHA, 2006, p. 71).

No nível pré-silábico, a escrita pode ser indiferenciada ou diferenciada. A *escrita indiferenciada* é caracterizada pela escassa diferenciação existente na grafia de uma palavra em

relação à outra, ou seja, a criança escreve utilizando um repertório fixo de letras sempre na mesma ordem ou posição. Às vezes, a criança escreve conforme as propriedades do que se escreve, por exemplo, ao escrever as palavras *elefante* e *passarinho* a criança utiliza muitas letras para a palavra *elefante* porque é um animal grande e utiliza poucas letras para escrever *passarinho*, pois é um animal pequeno. Há casos em que se desenha aquilo que foi pedido para ser escrito (AZENHA, 2006). Na *escrita diferenciada*, a criança escreve variando ou não as letras, ou seja, a criança pode escrever usando variadas letras ou apenas um mesmo repertório de letras e variar a posição ou ordem das mesmas para escrever palavras diferentes, sendo assim, “[...] utilizando-se de uma mesmo repertório, a ordem das letras deve variar de uma escrita para outra, de modo a garantir a criação de um conjunto que se diferencie do outro” (AZENHA, 2006, p. 76).

Já na escrita silábica existe a tentativa de estabelecer relações entre contexto sonoro da linguagem e contexto gráfico do registro, ou seja, a criança começa a compreender que a escrita representa a fala e escreve colocando uma ou mais letras para registrar cada sílaba falada, enfim, há a percepção de que a escrita representa partes sonoras da fala. Neste caso, a escrita silábica pode ter ou não correspondência sonora (AZENHA, 2006). No Brasil, a escrita silábica foi dividida em nível *silábico-sem-valor* e *silábico-com-valor*. No primeiro a criança escreve uma ou mais letras para cada sílaba, porém, sem correspondência sonora. Por exemplo, para escrever *cavalo*, a criança coloca três letras aleatoriamente, pois a palavra tem três sílabas. No segundo, a criança coloca uma letra para sílaba, porém, já estabelecendo relação sonora, deste modo, ao escrever *cavalo*, a escolha das letras não é aleatória e tenta seguir o critério da letra que represente melhor o som de cada sílaba. A criança no nível silábico-com-valor, ao escrever *cavalo*, provavelmente, escreverá das seguintes formas: *kvo*; *aa*; *kalo*; *aalo* e etc. Em síntese, este nível é caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*” (FERREIRO & TEBEROSKY, p. 209, grifos das autoras).

O próximo nível é o silábico-alfabético e, ao escrever, a criança tenta se aproximar do princípio alfabético, colocando mais de uma letra para cada sílaba. Trata-se de um momento de transição entre o nível silábico e alfabético. Neste nível, pode ocorrer algumas omissões de letras, porém tal erro não deve ser visto como um retrocesso e sim avanço na compreensão do sistema de escrita (AZENHA, 2006). A criança que se encontra neste nível de escrita ora utiliza uma letra para cada sílaba ora escreve a sílaba completa apresentando domínio razoável das relações grafofônicas. Em síntese,

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica [...] (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 214).

O último nível é o *alfabético*. Nesta fase, a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita e também já sabe que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menos do que a sílaba e realiza uma análise sonora mais sistemática dos fonemas das palavras que precisa escrever (AZENHA, 2006). Surge a necessidade de a criança passar a dominar as regras ortográficas da língua escrita. Em suma,

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres dá (*sic!*) escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 219 grifos das autoras).

Os estágios da escrita, na epistemologia genética, não são verificados em todas as crianças. De modo geral, nem todos os alunos perpassam todos os níveis de hipótese de escrita, pois o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é repleto de regressões, estagnação e saltos qualitativos influenciados pelas condições sociais de desenvolvimento, deste modo, tais estágios são relativos.

As autoras consideram desnecessário o ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas por entenderem que tal conhecimento é uma construção individual da criança. Contudo, em consonância com a perspectiva histórico-crítica, as relações grafofônicas não serão aprendidas pelas crianças de forma natural e espontânea, ou seja, não basta interagir e estar em contato constante com a língua escrita para se apropriar de seu funcionamento. É preciso que haja ensino sistematizado para que a criança desenvolva consciência fonológica e compreenda a relação entre grafema e fonema, e, para isto, não é necessário que os alunos cantem diariamente as famílias silábicas e repitam frases como *o boi bebe água* e/ou *Ivo viu a uva*.

Além do mais, o erro da criança deve ser corrigido, pois ela não aprenderá a forma correta se não houver intervenção do professor que deve identificar o motivo do erro e criar estratégias para explicar e refletir com a criança as formas convencionais de escrita. Certamente, o ato de corrigir deve ser permeado de cuidados e atenção para que seja algo positivo e que estimule a criança a aprender mais, e não se torne algo que intimide, que a

coloque em situação vexatória gerando medo no ato de aprender. Diga-se de passagem, esse trato na correção do aluno deve estar presente em qualquer nível de ensino (da educação infantil ao ensino superior), para que se crie uma afecção positiva com o conhecimento. Do contrário, o aprendiz (criança ou adulto), ao ser maltratado ou menosprezado devido a um erro, pode desenvolver afecção negativa com o conhecimento e não querer ou até mesmo não conseguir aprender por medo de errar.

Nota-se que o grau de dificuldade das correspondências grafofônicas não é tomado como critério no momento da avaliação dos níveis de hipótese de escrita. Desse modo, não é estabelecido um parâmetro sobre quais relações entre grafemas e fonemas as palavras e frase selecionadas devem conter. Subentende-se que, respeitando as relações semânticas entre as mesmas, não importa quais correspondências grafofônicas elas abarcam. Contudo, avaliamos que tais aspectos não podem ser secundarizados no momento da seleção de palavras para avaliar o domínio da língua escrita pelas crianças.

Em nossa análise, ao avaliar a escrita dos alunos postulamos que o professor necessita, entre outros aspectos, detectar a origem do erro na escrita das palavras, portanto, é preciso verificar se é um erro apenas ortográfico ou se é um erro oriundo da análise fonética-fonêmica. Na tabela a seguir, exemplificamos alguns erros ortográficos e outros que se devem à dificuldade na análise da estrutura sonora da palavra.

Quadro 29: Erros ortográficos e oriundos da dificuldade em analisar a palavra sonoramente

ERROS ORTOGRÁFICOS		ERROS NA ANÁLISE SONORA DA PALAVRA	
CASA	KAZA	PATO	BATO
BOLSA	BOUSA	VASSOURA	FASSOURA
AÇÚCAR	ASUCAR	CAMELO	CANELO
POMBA	PONBA	NINHO	NINO
LARANJA	LARÃJA	BOLHA	BOLA
PAZ	PAS	ABACAXI	BACAXI
CHOCOLATE	XOCOLATE	ZEBRA	ZEBA

Fonte: Elaborado pela autora.

Solovieva & Rojas (2008a) elucidam que os erros ortográficos não possuem relação com as dificuldades na análise sonora da palavra. Por exemplo, escrever a palavra bolsa com U no lugar do L é um erro ortográfico, pois na pronúncia não é possível observar as diferenças sonoras nos fonemas que estas duas letras representam nesta palavra. Os autores sugerem que “a correção destes erros se realiza durante o trabalho com textos e cobrando a consciência da escrita de diferentes palavras com uma mesma raiz morfológica” (SOLOVIEVA & ROJAS, 2008a, p. 59).

A troca da letra P pelo B na palavra pata, assim como V pelo F em vassoura e M pelo N em camelo são erros relacionados ao desconhecimento da correspondência entre os fonemas e grafemas em questão. Esses erros, segundo os autores, podem ser prevenidos por meio do método de análise sonora da palavra proposto por Elkonin (1989) e adaptado por eles para o idioma espanhol.

Diante do exposto, consideramos que a avaliação dos estágios de escrita e das origens dos erros no 1º ano do ensino fundamental deve ser elaborada respeitando os seguintes critérios:

1. Seleção de no mínimo cinco palavras (substantivos concretos) com quantidade de sílabas variadas, frisando que não vemos a necessidade de estipular uma hierarquia ou sequência da escrita das palavras conforme a quantidade de sílabas. O importante é selecionar palavras variando a quantidade de sílabas. Elas podem ou não pertencer ao mesmo campo semântico e/ou serem retiradas de um texto estudado pelos alunos.
2. As relações entre grafemas e fonemas presentes nas palavras deve ser critério no momento da seleção. Postulamos uma ordem de apresentação das correspondências grafofônicas, diante disso, entendemos que as palavras selecionadas devem abarcar, preferencialmente, as correspondências grafofônicas já ensinadas, pois, assim será possível verificar se o aluno aprendeu os conteúdos ensinados ou se será necessária a retomada dos mesmos. Diante disso, não faz sentido cobrar, por exemplo, a escrita de palavras com os dígrafos NH, LH e S com som de [z], se essas relações grafofônicas ainda não foram objeto de ensino.
3. Enquanto os esquemas e as fichas (coloridas e com letras) forem utilizados diariamente em sala de aula, eles também devem ser utilizados na avaliação. Quando eles não foram mais necessários durante as aulas, também devem ser retirados do processo avaliativo.
4. A partir da retirada dos esquemas, além da escrita de palavras, pode-se propor a escrita de uma oração breve cujas palavras englobem também, preferencialmente, as relações grafofônicas já ensinadas.

5. Consideramos importante averiguar se as crianças dominam o traçado das letras, em especial, no caso de crianças que ainda não conseguem estabelecer relações entre grafemas e fonemas ou estabelecem, porém com muita dificuldade. Assim sendo, sugerimos a seleção de letras, preferencialmente, que já foram estudadas para que sejam ditadas pelo professor e escrita pelos alunos.
6. Para evitar interferências externas e para um acompanhamento efetivo da escrita de todas as palavras, recomendamos que o professor realize a avaliação individualmente com cada aluno.
7. Na aplicação da avaliação, o professor não pode interferir na zona de desenvolvimento iminente, isto é, dar alguma orientação que auxilie o aluno na escrita de algo que sozinho não conseguiria, pois, o objetivo é verificar a zona de desenvolvimento real, ou seja, o que o aluno já consegue escrever sem o auxílio de outra pessoa.

É importante salientar que, sob o enfoque histórico-crítico, a avaliação deve incidir sobre o nível de desenvolvimento real da criança, entretanto, a análise do professor, no processo avaliativo, deve visar a identificação da zona de desenvolvimento iminente, ou seja, a aprendizagem que está em vias de estabelecer-se, objetivando torná-la objeto de intervenção do ensino.

Desta forma, a avaliação não deve ser reduzida à mera classificação dos alunos e verificação do que já aprenderam. Ela deve ser entendida como um rico instrumento na identificação dos conteúdos que estão na zona de desenvolvimento iminente, isto é, os conhecimentos que estão na iminência de serem aprendidos. A partir de tal reconhecimento, cabe ao professor organizar o processo pedagógico a fim de que os conhecimentos, que antes estavam na zona de desenvolvimento iminente, na próxima avaliação sejam verificados na zona de desenvolvimento real dos alunos.

Assim, a educação escolar que almeje o pleno desenvolvimento do indivíduo não pode apenas avaliar o que o indivíduo é, mas também o que ele pode vir-a-ser mediante processos de ensino e aprendizagem, de veras, humanizadores.

Expostas tais elucidações sobre a avaliação da escrita, no subitem seguinte, exporemos algumas considerações sobre a avaliação da leitura, mesmo cientes que escrita e leitura são processos simultâneos, correlatos e unidos dialeticamente no processo de ensino e aprendizagem, não obstante, acreditamos que no processo avaliativo é preciso ter um olhar específico para cada um deles.

4.3.2 Avaliação da Leitura

Consideramos impróprio que a avaliação da leitura das crianças em processo de alfabetização deva ocorrer, exclusivamente, por meio da leitura de palavras que as mesmas escreveram pelas razões já explicadas anteriormente, mas que serão retomadas aqui. Inúmeras vezes, presenciamos crianças que estavam no estágio da escrita cultural e, no entanto, não conseguiam ler o que haviam escrito. Do mesmo modo, crianças nos demais estágios da escrita *liam* a palavra ditada pelo professor, ou seja, apenas repetiam a palavra que tinham ouvido. Além disso, muitas delas sequer lembravam da palavra ditada após escrevê-la.

Por estas razões, enquanto coordenadora pedagógica de turmas de alfabetização de uma escola pública, identificamos a necessidade de repensar a avaliação dos estágios da leitura. As reflexões oriundas de nossa experiência profissional serão apresentadas neste subitem, porém agora de forma mais elaborada e enriquecida devido à incorporação dos estudos de Ehri (2013). Portanto, a apresentação dos estágios de leitura explanados a seguir consiste numa síntese entre a proposta elaborada por nós, enquanto coordenadora pedagógica de turmas de 1º ano (nos anos de 2014, 2015 e 2016), e as teorizações de Ehri (2013) acerca das fases da leitura imediata de palavras.

Como a proposta pedagógica da escola sobre a avaliação da escrita das crianças baseava-se nos pressupostos da psicogênese da língua escrita, o instrumento que criamos para avaliar a leitura também baseou-se em tal teoria. As crianças deveriam ler quatro palavras (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba) do mesmo campo semântico e uma frase que continha uma das quatro palavras selecionadas. Além disso, algumas letras eram selecionadas e as crianças deveriam nomeá-las.

A seguir, temos um exemplo do instrumento que era aplicado nos alunos. Observa-se que o espaçamento entre as letras de cada palavra e entre as palavras da oração são maiores propositalmente para auxiliar a leitura.

Quadro 30: Instrumento de avaliação dos níveis de leitura

MORTADELA	PRESUNTO	QUEIJO	PÃO
MARIA COMPROU PÃO NA PADARIA			

Fonte: Elaborado pela autora.

A avaliação era aplicada individualmente pelo professor nos alunos do 1º ano. Depois da observação e análise do desempenho dos alunos o professor classificava-os nos seguintes níveis de leitura:

- Nível 1: não lê – o aluno não consegue ler e nem identificar as letras isoladamente;
- Nível 2: soletração – o aluno apenas identifica as letras isoladamente, ou seja, soletra;
- Nível 3: silabação – neste nível a leitura é realizada vagorosamente, o aluno lê sílaba por sílaba ou diz, por exemplo, *B com O BO, L com A LA, BOLA!*
- Nível 4: leitura com dificuldades – o aluno lê com dificuldade, especialmente, palavras com sílabas não-canônicas;
- Nível 5: leitura fluente – o aluno lê com facilidade e certa fluência, ainda que apresente pequenas dificuldades em sílabas não-canônicas.

Esse instrumento foi utilizado nos anos em que atuamos na coordenação desta escola e continuou a ser usado pela nova equipe gestora no ano de 2017. Nesse ano, voltamos a exercer a função de professora alfabetizadora e em meados do segundo semestre encerramos o contrato de trabalho em tal escola. Portanto, não sabemos se o mesmo continua a ser utilizado, se foi extinto ou adaptado. Na época, a maioria das professoras avaliava positivamente o instrumento, pois, ele permitia a verificação mais específica do desempenho dos alunos no ato de ler, porém algumas sentiam dificuldades em classificá-los nos níveis de leitura.

Avaliamos que o instrumento e os níveis precisam de adequações, uma vez que a avaliação está restrita à competência leitora das correspondências grafofônicas, no entanto, a compreensão daquilo que é lido não era verificada. Desta forma, urge a criação de um instrumento avaliativo para identificação dos estágios de leitura que englobem a leitura fonética e semântica da palavra.

Ehri (2013) criou a teoria fásica da leitura imediata de palavras estabelecendo as seguintes fases: *pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética plena; e alfabética consolidada*. Todavia, avaliamos que o autor também não se atentou aos mecanismos de compreensão da leitura, ou seja, em cada fase não se verifica o entendimento da palavra lida, apenas sua decodificação sonora.

A fase *pré-alfabética* é caracterizada pela leitura de palavras com base em algum indício ou pistas visuais ou contextuais (cor, forma, símbolo, etc.) conhecido cotidianamente. Ehri (2013, p. 159) explica que “alguns estudiosos analisaram as pistas usadas por leitores pré-

alfabéticos para ler palavras que aparecem em seus ambientes cotidianos, como nomes de restaurantes, marcas de balas, seus próprios nomes ou dos seus colegas escritos em escaninhos na escola”. Nesta fase, às vezes, as crianças não sabem nem dizer o nome das letras das palavras que *leem*, portanto, as letras que compõem a palavra são lembradas como formas visuais e não como símbolos que representam os sons da fala. Desta maneira, a atenção é destinada à correspondência entre a escrita (formato da palavra) e significado, e não às relações entre escrita e som (BYRNE, 1992 *apud* EHRI, 2013).

Na próxima fase, a *alfabética parcial*, os alunos já conhecem a maior parte dos nomes das letras e conseguem ler algumas palavras ou parte delas. O autor explana que essa fase “[...] emerge quando as crianças conseguem usar os valores sonoros de algumas letras para formar conexões entre grafias e pronúncias para lembrar de como ler as palavras” (Idem, p. 161). Trata-se de um processo de leitura com imperfeições e com inferências, muitas vezes equivocadas, sobre as relações grafofônicas, pois, a criança sabe que as letras representam sons da fala, porém, ainda não domina todas as correspondências entre grafema e fonema. Em suma, “é importante observar que a leitura imediata de palavras durante a fase alfabética parcial é um processo imperfeito, que ocorre entre iniciantes que não possuem conhecimento pleno do sistema alfabético e habilidade de segmentação fonêmica” (EHRI, 2013, p. 164).

A fase seguinte é a *alfabética plena*. Ela surge do conhecimento das correspondências grafofônicas, isto é, quando a criança é capaz de codificar e decodificar a escrita. Durante esta fase

[...] os leitores iniciantes adquirem a capacidade de formar conexões entre todos os grafemas em grafias e fonemas em pronúncias para lembrar como ler as palavras. Isso fixa as palavras na memória e confere a elas um endereço único, que elimina a confusão entre palavras de grafias semelhantes. Para aprender palavras automáticas tão bem, os leitores precisam de um conhecimento mais completo das relações entre grafemas e fonemas [...] e de como usar essas relações para decodificar palavras. Eles também precisam de habilidades de segmentação fonêmica para detectar a ampla variedade de conexões entre grafemas e fonemas que fixam as ortografias na memória (Idem, p. 166).

Por fim, *alfabética consolidada* “[...] substitui a fase alfabética plena quando os tipos predominantes de conexões para reter palavras automáticas na memória são morfográficos” (Idem, p. 168). Neste momento, as correspondências grafofônicas estão consolidadas, ou seja, a criança não enfrenta mais dificuldades no processo de decodificação de palavras, inclusive, nas de ortografia irregular, como táxi, por exemplo.

Após apresentar a proposta de avaliação de leitura aplicada empiricamente por nós e expor as fases de leitura teorizadas por Ehri (2013), passemos à exposição de uma síntese sobre

a avaliação da leitura em conformidade com a perspectiva histórico-crítico, isto é, considerações acerca do processo avaliativo da leitura da palavra no âmbito fonético e semântico:

1. Escolha, de no mínimo, cinco palavras respeitando a variedade da quantidade de sílabas entre elas. Todas as palavras devem estar escritas em letra maiúscula e representar, preferencialmente, substantivos concretos.
2. Assim como na escrita, também na avaliação da leitura as palavras selecionadas devem ser compostas, preferencialmente, por correspondências grafofônicas que já foram objeto do processo de ensino e aprendizagem.
3. A seleção de uma frase curta cujas palavras englobem também, preferencialmente, as relações grafofônicas já ensinadas, também deve estar presente na avaliação da leitura.
4. A avaliação deve ser realizada, pelo professor, individualmente com cada aluno a fim de que seja possível ouvir com clareza a leitura realizada e identificar, de maneira mais eficaz, o estágio de leitura no qual a criança encontra-se.
5. Conforme orientado na avaliação da escrita, no processo de verificação da leitura, o professor não deve intervir de maneira que auxilie a criança na leitura, posto que o objetivo é verificar a competência leitora do aluno sem auxílio de alguém mais experiente.
6. A averiguação do conhecimento de letras também é necessária na leitura, principalmente, nos alunos com dificuldades na aprendizagem da língua escrita. Deste modo, recomendamos a seleção das letras, preferencialmente, que já foram estudadas para que os alunos digam o nome de cada uma.
7. O professor deve perguntar ao aluno (no fim da leitura de cada palavra e da frase) qual palavra foi lida e o significado da mesma, ou seja, o que entendeu. Portanto, as palavras selecionadas devem fazer parte do vocabulário do aluno. Isso não significa que o professor deve restringir a seleção de palavras ao cotidiano imediato dos alunos, mas sim, garantir que as palavras selecionadas façam parte de conteúdos já estudados em aula.

Após a análise do desempenho dos alunos na leitura de palavras e frases, conforme os critérios estabelecidos anteriormente, o professor pode identificar as particularidades do desempenho de cada um, conforme os estágios caracterizados no quadro a seguir.

Quadro 31: Estágios do desenvolvimento da leitura na alfabetização

ESTÁGIOS DE LEITURA	CARACTERÍSTICAS
Leitura Associativa	A criança ainda não é capaz de reconhecer as letras isoladamente e identifica algumas palavras a partir de associações que estabelece entre elas e indícios cotidianos (logos; propagandas; nome próprio, de familiares e colegas). Não há estabelecimento de relações entre os aspectos fonéticos e semânticos da palavra.
Leitura Externa	A criança identifica as partes (letras) que formam as palavras, isto é, apenas soletra. Portanto, trata-se de uma leitura externa que se atenta apenas ao formato da palavra (sequência de letras). As correspondências grafofônicas, a face fonética e semântica da palavra ainda não se estabeleceram.
Leitura Analítica	A leitura é realizada lentamente ou com pausas. O aluno lê silabando ou aglutinando as letras para formar as sílabas e/ou sílabas para formar a palavra. É o marco do início do estabelecimento das relações entre grafemas e fonemas. É preciso questionar ao final de cada palavra lida: Qual palavra você leu? O que ela significa?
Leitura Iminente	A criança lê as sílabas canônicas com facilidade, porém, ainda encontra obstáculos nas correspondências grafofônicas, especialmente, de sílabas não-canônicas. É a leitura que está na iminência de se consolidar. Tal estágio demarca o desenvolvimento das relações entre grafemas e fonemas. Também é preciso questionar qual palavra foi lida e o significado da mesma para verificar se há o estabelecimento das relações entre os aspectos fonéticos e semânticos da palavra.
Leitura Fluente	O aluno lê com facilidade e certa fluência. Ainda pode apresentar pequenas dificuldades na leitura de palavras irregulares ortograficamente. Este estágio demarca a consolidação das correspondências grafofônicas. Também é preciso questionar qual palavra foi lida e o significado da mesma a fim de averiguar se a leitura abarca a faceta fonética e semântica da palavra.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ponderemos que considerar a faceta fonética e, especialmente, a semântica no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita não se resume a perguntar ao aluno o significado da palavra, pois o contexto de inserção da palavra na frase pode variar seu significado e sentido. Por exemplo, a palavra *pato* e *pata* nos versos “*Lá vem o pato / Pata aqui, pata acolá*” têm significados diferentes quando usadas nas frases “*Eu não vou pagar o pato!*” e “*A pata botou um ovo*”. Deste modo, é preciso ensinar aos alunos que o significado da palavra é variável e as atividades de ensino da língua escrita devem permitir que os alunos vivenciem a percepção e identificação dos diferentes significados e sentidos das palavras, conforme os contextos nas quais estão inseridas.

A música *Pé com Pé* do grupo Palavra Cantada, é um exemplo de recurso didático para se pensar os diferentes significados e sentidos da palavra *pé*, como pode ser visto em sua letra:

Acordei com o pé esquerdo / Calcei meu pé de pato / Chutei o pé na cama / Botei o pé na estrada / Dei um pé de vento / Cai num pé-d'água / Enfiei o pé na lama / Perdi o pé de apoio / Agarrei num pé de planta / Despenquei com pé descalço / Tomei pé da situação / Tava tudo em pé de guerra / Tudo em pé de guerra / Pé com pé, pé com pé, pé com pé / Pé contra pé / Não me leve ao pé da letra / Essa história não tem pé nem cabeça / Vou dar no pé/ Pé quente / Pé ante pé/ Pé rapado / Samba no pé/ Pé na roda / Não dá mais pé/ Pé chato / Pegar no pé/ Pé de anjo / Beijar o pé/ Pé de meia / Meter o pé/ Pé-de-moleque / Passar o pé/ Pé de pato / Ponta do pé/ pé de chinelo / Bicho de pé/ Pé de gente / Fincar o pé/ Pé de guerra / De orelha em pé/ Pé atrás / Pé contra pé/ Pé fora / A pé/ Pé frio / Rodapé/ Pé (PERES & TATIT, 2006, s.p.).

Destacamos que as considerações a respeito da avaliação da escrita e da leitura no 1º ano apresentadas neste trabalho contrapõe-se aos princípios avaliativos da psicogênese da língua escrita e busca superar seus limites, isto é, objetiva verificar a capacidade de generalização e abstração da criança na escrita e leitura a partir dos conteúdos da língua que foram ensinados e aprendidos sistematicamente. Deste modo, a criança lê e escreve não porque memorizou a palavra que o professor ditou, mas sim porque se apropriou das relações grafofônicas e foi capaz de generalizá-las e abstraí-las na escrita e leitura de palavras de seu idioma.

No final do capítulo três, apontamos as relações entre as operações racionais e o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Indicamos, também, que o conhecimento de tais operações é, igualmente, importante ao processo de avaliação da leitura e da escrita. Por meio dela, o professor consegue verificar a capacidade de análise e síntese, comparação, generalização e abstração da criança ao escrever e ler.

A criança que faz a leitura associativa e externa, e, ao escrever, traça qualquer letra ou símbolo ainda não generaliza e abstrai, pois não identificou as regularidades das correspondências grafofônicas, logo não sabe aplicá-las na escrita das diversas palavras. Ela pode até analisar, sintetizar e comparar as letras que compõem a palavra, contudo não generaliza e não abstrai as relações entre grafemas e fonemas.

No estágio da leitura analítica e leitura iminente, provavelmente, a criança já empreende análise, síntese e comparação de grafemas, fonemas e sílabas das palavras. Está no início do processo de generalização e abstração das regularidades das correspondências grafofônicas. Na escrita, a criança estabelece relações entre grafemas e letras, porém, de forma rudimentar.

Por fim, no âmbito da leitura fluente, o processo de análise e síntese, comparação, generalização e abstração das regularidades das correspondências grafofônicas está

consolidado. No caso da escrita, a dificuldade reside no domínio das palavras com ortografia irregular e das normas gramaticais, de modo geral. A partir deste momento, as operações racionais devem estar a serviço da apropriação do conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada, isto é, a gramática, além da semântica, estilística, literatura etc.

Além das etapas do pensamento e operações racionais, a memória também é imprescindível no processo de aprendizagem da leitura e da escrita sendo destacada por Ehri (2013), Treiman & Kessler (2013), Byrne (2013) e Dehaene (2012). Esses autores postularam, também, a vantagem do ensino explícito e sistematizado das relações entre grafemas e fonemas no processo de alfabetização, isto é, eles reconhecem que o ensino das correspondências grafofônicas promovem um melhor desempenho dos alunos na apropriação da língua escrita e contribuem para a automatização do ato de ler e escrever.

Diante disso, no próximo item, nos dedicaremos ao estudo da função psíquica memória na psicologia histórico-cultural a fim de destacar os aspectos do desenvolvimento e funcionamento da memória que devem ser considerados na organização do ensino para justificar a importância da sequência/ordem e dosagem dos conteúdos (relações grafofônicas) no ensino da língua escrita. A partir disso, defenderemos que tal organização no processo de alfabetização contribui ao processo de automatização do ato de ler e escrever, tornando a língua escrita segunda natureza dos indivíduos.

4.4 A Leitura e a Escrita como Órgãos da Individualidade: a memória e o automatismo no ato de ler e escrever

A fixação na memória dos padrões “[...] que correspondem à estrutura linguística de fonemas, sílabas, morfemas e palavras” (BYRNE, 2013, p. 125) só ocorrerá no psiquismo dos alunos por meio de situações de ensino e aprendizagem que os levem, repetidas vezes, a pensar sobre o funcionamento da língua escrita. Treiman & Kessler (2013) explicam que a arbitrariedade dos sistemas de escrita demanda o uso da memória na escolha do símbolo para representar determinado som e que a memorização por repetição é uma das maneiras de aprender as associações entre grafias e sons.

Segundo Ehri (2013), a aprendizagem da leitura e da escrita requer um poderoso sistema mnemônico, pois, “quando os olhos do leitor incidem sobre uma palavra familiar, sua pronúncia, seu significado e seu papel sintático são todos ativados na memória” (Idem, p. 154).

Aprender requer e desenvolve, simultaneamente, a capacidade mnemônica. Por conseguinte, se por um lado aprender a ler e a escrever é necessário um poderoso sistema mnemônico, por outro a alfabetização aumenta a capacidade do ato mnésico.

A alfabetização modifica, pois, as regiões ativadas quando se escuta e fala, mas igualmente a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. Sem dúvida, algumas dessas modificações cerebrais são responsáveis por um dos efeitos maiores da escolarização: o aumento da capacidade de memória (DEHAENE, 2012, p. 227).

Stuart e Coltheart (1988 *apud* Ehri 2013), em pesquisa empírica, constataram que o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino das letras intervêm na qualidade dos processos de leitura e escrita. Ehri (2013, p. 165) explica que

[...] a instrução sistemática fônica contribui mais para a leitura imediata de palavras, decodificação e compreensão da leitura do que outros tipos de instrução, incluindo instrução com o uso de palavras inteiras e com o *whole language*. Os efeitos foram especialmente acentuados no jardim da infância e no 1º ano.

Dehaene (2012) também contesta a eficácia do método global no ensino da língua escrita e defende que as correspondências entre grafemas e fonemas devem ser ensinadas sistematicamente e “[...] de um modo bastante explícito e sem medo de repeti-las” (DEHAENE, 2012, p. 246), pois segundo pesquisa realizada pelo autor no âmbito das neurociências,

[...] os alunos que aprenderam a ler pelo método global têm não somente um desempenho pior na leitura de palavras novas, quanto são menos rápidos e menos eficazes na compreensão textual. Eis o que refuta a ideia de que os métodos grafo-fonológicos transformam o aluno numa máquina de soletrar, incapaz de prestar atenção ao significado (Idem, p. 245).

O autor entende que decodificação e codificação da língua escrita caminham lado a lado com a compreensão, no entanto, afirma que “[...] a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. Quanto mais rápido essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto” (Idem, p. 245). Em síntese, quanto antes os alunos generalizarem e abstraírem as correspondências grafofônicas, mais livres estarão para dedicarem as operações racionais aos aspectos semânticos da língua escrita

Diante do exposto, nos apoiaremos na premissa de Saviani (2012a) a respeito do automatismo como condição de liberdade nos processos de ensino e aprendizagem; nos estudos de Dehaene (2012) sobre o processo da leitura no âmbito das neurociências; e na proposição de Martins et al. (2018) a respeito da relação figura-fundo no processo de alfabetização para

defendermos que o automatismo das correspondências grafofônicas é condição de liberdade na apropriação da língua escrita e que a memorização é fundamental neste processo.

Para tanto, apresentaremos a memória na perspectiva da psicologia histórico-cultural; o automatismo como condição de liberdade na aprendizagem da língua escrita; e a relação figura-fundo entre os aspectos fonéticos e semânticos da palavra no processo de alfabetização.

4.4.1 A Memória na Psicologia Histórico-Cultural: considerações para a organização do ensino da língua escrita

O objetivo deste subitem não é apresentar com profundidade o enfoque sobre a memória na perspectiva histórico-cultural, portanto exporemos, brevemente, alguns conceitos gerais sobre esta função psíquica a partir dos estudos de Vygotski (2012c) e da síntese elaborada por Martins (2013), para então, retomarmos o postulado de Saviani (2012a) sobre a importância do automatismo na aprendizagem, em especial, da língua escrita.

Assim como nas demais funções psíquicas, Vygotski (2012c) aponta as linhas fundamentais que distinguem o desenvolvimento da memória: a natural e a cultural. O conjunto de funções orgânicas da memória que manifestam-se em dependência de certas propriedades do tecido cerebral e nervoso é denominado pelo autor como *mneme*. Já os procedimentos de memorização que utilizam meios técnicos e externos para dirigir e dominar a própria memória compreendem a *mnemotécnica*. Em síntese, esses termos são utilizados “[...] para designar, por uma parte, as funções naturais e orgânicas da memória e, por outra, os procedimentos culturais de memorização” (VYGOTSKI, 2012c, p. 248).

Martins (2013) explica que Vigotski e Luria reconhecem a importância da compreensão das bases neurofisiológicas da memória, no entanto criticaram as perspectivas biologizantes e naturalizantes que estabelecem relações causais e mecanicistas entre as bases neurofisiológicas da memória e o ato mnésico. Tais bases funcionam a partir da formação e dissolução de assembleia neuronais. De modo geral,

a atividade mnésica desponta, então, na dinâmica entre formação e dissolução das assembleias neuronais. Caso esse conjunto funcional de neurônios não seja reutilizado, ele se dilui sem deixar marcas substantivas. *Porém, se essa rede neural é ativada repetidas vezes, as ligações sinápticas nela presentes se fortalecem e se estabilizam, criando um padrão de ligações que se incorpora cada vez mais aos tecidos nervosos. Esse processo é responsável pela fixação e pelo armazenamento estável dos conteúdos mnêmicos e das possibilidades para sua evocação.* A qualidade desses processos depende, também, da quantidade de neurônios “recrutados”, ou seja,

quanto maior a “assembleia”, maior a intensidade e o tempo de duração do conteúdo memorizado (Idem, p. 155, grifos nossos).

Desse excerto, destacamos a importância da repetição para ativação da rede neural e fortalecimento e estabilização das ligações sinápticas. Se a fixação, armazenamento dos conteúdos e as possibilidades de evocação é de responsabilidade do processo descrito anteriormente, concluímos que o funcionamento de tal processo precisa ser conhecido pelos professores para que incluam no planejamento das aulas a constante retomada (repetição) dos conteúdos já ensinados, pois isto ativará a rede neural, fortalecerá e estabilizará as ligações sinápticas e contribuirá para a fixação, armazenamento e evocação dos conceitos estudados. No que concerne à língua escrita, inferimos que armazenar, fixar e evocar as correspondências grafofônicas é essencial no processo de alfabetização e só será concretizado se os alunos foram submetidos a pensar sobre tais correspondências constantemente. Logo, esse processo corrobora às operações racionais, isto é, análise e síntese, comparação, generalização e abstração da língua escrita.

Segundo Martins (2013, p. 154), a memória consiste na “[...] formação da imagem por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado”, para tanto é preciso registrar, conservar e reproduzir o que foi vivido, conforme a definição luriana. Tal processo é indispensável à experiência histórica da humanidade, pois, é por meio dela que registramos, armazenamos, reproduzimos as objetivações em-si e para-si e criamos outras mais evoluídas e elaboradas (MARTINS, 2013).

Registrar e conservar não são sinônimos, portanto nem tudo que é registrado será conservado. Do estudo luriano acerca dos processos de registro e conservação mnemônicos, foram identificados dois estágios no processo de formação da memória: *memória breve* ou *de curto alcance* e *memória de longo alcance* (MARTINS, 2013).

A primeira caracteriza-se pela formação de vestígios e suas expressões circunscritas ao lapso de tempo da respectiva formação, ou seja, no lapso de tempo da “assembleia neural”, o que a torna essencialmente circunstancial. Esse é o caso da memorização operacional, necessária ao atendimento de uma demanda pontual e transitória. A segunda caracteriza-se pela formação seguida de consolidação dos vestígios por muito tempo, resistindo, inclusive, a possíveis efeitos destrutivos de outras ações de registro (MARTINS, 2013, p. 156-157).

Claramente, na aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos opera-se o funcionamento da memória de longo alcance, pois a expectativa é que tais aprendizagens não sejam pontuais e transitórias. No entanto, muitos conceitos são estudados e limitam-se à memória de curto alcance, isto é, são registrados, conservados e evocados até um certo

momento (avaliações bimestrais, vestibulares, concursos etc.). Após o desuso de tais conteúdos, eles acabam sendo esquecidos, o que significa que os mesmos não tornaram-se segunda natureza no psiquismo humano, ou seja, não foram de fato aprendidos. Como a leitura e a escrita são usadas cotidianamente pelos indivíduos que aprenderam a ler e a escrever, dificilmente tal conhecimento é esquecido, deste modo, uma vez consolidadas as correspondências grafofônicas, elas serão evocadas com facilidade. No entanto, é certo que o hábito de ler e escrever e o conteúdo da leitura e da escrita interferem na qualidade da fluência e compreensão leitora e no conteúdo, na coesão e na coerência da escrita. Não obstante, na criança em processo de alfabetização, as relações grafofônicas ainda não foram consolidadas, sendo assim, tal aprendizagem encontra-se no estágio da memória breve, por conseguinte, cabe aos processos sistematizados de ensino garantirem que tal conhecimento seja consolidado na memória de longo alcance.

As pesquisas lurianas apontam que o processo de memorização é influenciado por três aspectos: a organização semântica, a estrutura da atividade e as peculiaridades individuais. O primeiro refere-se à organização dos elementos que precisam ser memorizados em estruturas lógicas, associações, relações de causa e efeito, etc., posto que, tal organização potencializa as possibilidades da memória e a estabilidade de seus vestígios. Isto foi comprovado em pesquisa empírica de Luria, na qual os indivíduos deveriam memorizar uma sequência de 18 números isolados de zeros e unidades. Esses números foram agrupados em pares, trios e em grupos maiores até que se chegou a apenas 4 grupos (MARTINS, 2013). “Como resultado, verificou-se a redução do esforço despendido, bem como significativa ampliação na margem de acertos da tarefa mnésica quando os numerais foram agrupados” (Idem, p. 157). Em suma, decorar um número telefônico qualquer, como por exemplo 14997582182, é facilitado quando esses números são agrupados conforme a seguir: 14 9 9758 21 82. O mesmo vale para o conhecimento do formato e nome das letras. O que é mais fácil: fazer com que os alunos memorizem o nome e o traçado de todas as letras do alfabeto de uma vez só ou agrupá-las para memorizar um grupo de cada vez?

O segundo aspecto influenciador diz respeito à finalidade da atividade na qual o ato de memorizar ocorre ou não. A qualidade do que é memorizado é “[...] condicionada pelas finalidades das ações nas quais a memorização ocorre e, sobretudo, pela importância que tais ações têm para a pessoa” (Idem, p. 159, grifos da autora). Em síntese, tudo aquilo que está relacionado diretamente com o objetivo da atividade é memorizado antes de tudo, inclusive, o que contribui ou se impõe como obstáculo no alcance do objetivo. Os aspectos secundários, isto

é, que não têm relação com o objetivo central da atividade não são conservados na memória (LURIA, 1991b *apud* MARTINS, 2013).

[...] a inserção da memorização como ato vinculado à orientação da atividade tem grande importância na compreensão da memória involuntária, imediata, que, diferentemente da memória voluntária, mediada, ocorre à margem da intencionalidade do sujeito que a realiza, mas não à margem daquilo que é realizado (Idem, p. 158).

Deste modo, o motivo e a finalidade da atividade influenciam no processo de memorização. Em nossa experiência com alunos de 1º ano, identificamos que quando era apresentado ao educando o motivo ou o fim da atividade, na maioria das vezes, a memória mostrava-se mais efetiva, isto é, percebíamos que os alunos empenhavam-se mais no processo de memorização. Isso ocorria, especialmente, nas atividades desenvolvidas por meio de jogos e brincadeiras (jogo da memória das letras, bingo dos sons iniciais, trinca mágica etc.), pois para ser o vencedor o aluno traçava estratégias que o auxiliava no ato mnêmico. Além disso, verificávamos que a importância das ações para os alunos também interferia na qualidade do ato mnêmico. Por exemplo, lembrar a letra ou o som inicial de uma palavra familiar (nome de membros da família, amigos, brinquedos, doces ou personagens preferidos) era mais importante para eles do que memorizar a letra ou o som inicial de uma palavra desconhecida ou sem sentido para eles.

O terceiro e último aspecto abrange a influência das particularidades individuais no processo de memorização. Nas proposições lurianas, há a distinção de dois padrões dessas particularidades: a predominância de modalidades de recordação (visual, auditiva, motora, etc.) e o modo de organização da atividade (MARTINS, 2013). “[...] considerando-se que os diferentes indivíduos resolvem de diferentes maneiras as atividades que os vinculam à realidade, os traços característicos da memória encontram-se imbricados a essas maneiras, sendo, ao mesmo tempo, causa e consequência de sua natureza e organização” (Idem, p. 159). Já nas considerações de Smirnov et. al. (1960 *apud* MARTINS, 2013) acerca das diferenças individuais de memorização, os autores identificaram a prevalência de outros três padrões: memorização objetiva, abstrata e intermediária. Nas palavras de Martins (2013, p. 159, grifo da autora):

No primeiro padrão, de memorização objetiva, destaca-se a *facilidade* pessoal para fixar coisas em relação direta com a captação sensorial de suas propriedades (imagens, cores, sons etc.). Diferentemente, outras pessoas memorizam melhor a partir de expressões verbais e formulações lógicas, tais como conceitos, fórmulas, cifras etc., do que resulta a designação memória abstrata. Contudo, é o terceiro padrão que

congrega o modo mais habitual de memorização das pessoas – quando ocorre o equilíbrio entre a memorização objetiva e a abstrata.

É importante salientar que tais padrões apontam facilidades individuais e não limites do ato mnemônico. Essas diferenças e facilidades individuais dependem diretamente do tipo de atividade na qual o indivíduo está inserido, ou seja, a atividade determina o tipo de analisador que será utilizado para memorizar. Deste modo, o desenvolvimento dos tipos de memória, descritos anteriormente, é consequência das relações sociais (aprendizagem e/ou trabalho profissional) vivenciadas pelos indivíduos, portanto podem ser modificadas. Quando o indivíduo vivencia uma variedade de atividades, ou seja, quando está envolvido em diversas atividades, a possibilidade de desenvolvimento harmônico das particularidades de cada tipo de memória é maior (SMIRNOV et. al., 1960 *apud* MARTINS, 2013). Em nossa experiência docente, observávamos que muitos alunos memorizavam melhor os conteúdos a partir de músicas que cantávamos com frequência. Outros recorriam aos cartazes expostos em sala, que também eram lidos frequentemente. A alternância nas cores do giz utilizado para escrever na lousa também era um aspecto que influenciava no desempenho dos alunos. Alguns ficavam confusos na identificação das palavras e frases quando usávamos uma única cor de giz.

Em suma, entendemos que a organização semântica é crucial no planejamento do ensino da língua escrita, pois o ensino aleatório das correspondências grafofônicas não terá a mesma eficácia se as mesmas forem agrupadas e apresentadas conforme o grau de complexidade. Diante disso, inferimos que, do mesmo modo que a memorização dos numerais foi potencializada pelo agrupamento dos mesmos, conforme demonstrado na pesquisa luriana, a organização e agrupamento das relações entre grafemas e fonemas auxiliará os alunos no processo de memorização e nas operações do raciocínio na apropriação da língua escrita. Assim, a sequência de grafemas e fonemas sugerida por nós, no terceiro capítulo, deve ser dosada ao longo do ano letivo.

Em relação à estrutura da atividade, consideramos que o conhecimento da atividade de jogo de papéis sociais e de estudo, assim como as características de transição da educação infantil ao ensino fundamental, são essenciais para a organização de atividades nas quais as finalidades das ações de memorização e a importância de tais ações fiquem claras aos alunos do 1º ano, pois é preciso que eles superem os motivos compreensíveis pelos motivos realmente eficazes para aprender a ler e a escrever. Portanto, as crianças precisam compreender que as correspondências grafofônicas precisam ser entendidas e memorizadas, posto que se não souberem e não conseguirem evocar qual grafema simboliza o som que se deseja representar não será possível ler e escrever.

O adulto deve, pois, organizar a atividade da criança, criando condições que promovam o desenvolvimento de processos intencionais e significativos de memória, apresentando um objetivo para lembrar e recordar; conectar a tarefa de memorização com os objetivos gerais da atividade e formar métodos e meios para memorizar (SACCOMANI, 2018, p. 214).

Por fim, as particularidades individuais de memorização também são um aspecto importante a ser considerado no planejamento do trabalho pedagógico. As atividades planejadas devem exigir e desenvolver, simultaneamente, os diferentes tipos de memória. Por conseguinte, o professor deve utilizar imagens, cores, músicas, cantigas, parlendas, histórias, trava-línguas, esquemas, explicações verbais, símbolos, fichas, cartas, enfim, diferentes meios em suas aulas que auxiliem as crianças na memorização, generalização e abstração das correspondências entre letras e sons. Tal procedimento, além de englobar os alunos que tem maior tendência para memorização objetiva ou abstrata, pode promover o equilíbrio entre ambas, isto é, desenvolver a memória intermediária.

Vygotski (2012c) empreendeu investigações com crianças para confrontar os tipos de memória (natural e cultural) e esclarecer os procedimentos de memorização. No experimento, as crianças tinham que memorizar uma sequência de palavras que designavam, em sua maioria, substantivos concretos. Diante da incapacidade de memorizar a sequência de palavras ditadas, era oferecido às crianças cartões com desenhos que poderiam ser utilizados como meios auxiliares no processo de memorização. O pesquisador apenas dizia à criança: “‘Talvez estes cartões te ajudem a recordar’, sem explicar-lhes como poderiam ajudar-lhes na memorização” (Idem, p. 249). As investigações demonstraram, que já na idade pré-escolar, a criança é capaz de usar um signo externo, o desenho, como meio para recordar. Além disso, verificou-se que “o processo de memorização se reestruturava imediatamente da forma que a memorização de cada palavra se fazia através do cartão que cumpria o papel de signo” (Idem, p. 249).

Diante disso, o autor conclui que a memória cultural (mnemotécnica) consiste num processo de domínio da memória com ajuda de estímulos-signos externos. Gradativamente, o emprego dos meios externos para memorizar deve progredir ao uso de meios internos.

A criança, em processo de alfabetização, ainda depende dos signos externos como auxiliares no processo de memorização. As fichas coloridas e com letras usadas nos esquemas para análise sonora da palavra, propostas por Elkonin, são signos auxiliares. No entanto, outros meios podem ser utilizados para potencializarem a memorização de conteúdos referentes à aprendizagem da língua escrita. Imagens podem contribuir para a memorização dos nomes das letras, bem como dos sons que elas representam. As indicações verbais podem auxiliar a criança

no traçado das letras. Enfim, o estabelecimento de relações entre desenhos, cores, formas, sons, nomes ajudam os alunos na memorização das correspondências grafofônicas e na generalização e abstração delas na escrita de outras palavras.

Dangió (2017) questiona a proposição de cópias mecânicas, a exemplo do cabeçalho no caderno pelos alunos em processo de alfabetização. A autora argumenta que

historicamente, dá-se muita importância a essa ação nos primeiros anos de alfabetização, tida como essencial, haja vista oportunizar a apropriação, pela criança, da identificação do nome completo da escola, bem como do nome da cidade, do dia, do mês e do ano correntes. Contudo, o tempo didático tomado para a realização dessa atividade é imenso, chegando, por vezes, a ocupar todo o período anterior ao recreio, sendo este fato motivo da impaciência em alguns docentes, traduzida em suas falas na sala dos professores na hora do intervalo: “*Estamos na hora do recreio e o 'fulano' ainda não saiu do cabeçalho!*”. A qualidade do tempo didático, nessa atividade, demandaria a síntese do cabeçalho, aos moldes de como marcamos as datas na sociedade (dia/mês/ano), reduzindo imensamente o tempo dessa cópia mecânica (Idem, p. 322).

Concordamos com a autora que apenas a cópia mecânica do cabeçalho não produz desenvolvimento e não corrobora qualitativamente à apropriação da língua escrita. No entanto, avaliamos que tal atividade pode ser requalificada se aplicada considerando o funcionamento da memória na perspectiva histórico-crítica.

Quando atuávamos como professora de alfabetização usávamos diariamente a atividade de cópia (dirigida) do cabeçalho, isto é, nós não apenas escrevíamos na lousa e esperávamos os alunos copiarem. Enquanto escrevíamos na lousa, falávamos com os alunos para que eles percebessem as correspondências grafofônicas, o traçado das letras, a direção da escrita, os sinais de pontuação e acentuação, a segmentação das palavras na frase, etc. A cada linha que acabávamos de escrever dávamos uma volta na sala de aula verificando carteira por carteira o desempenho de cada aluno, assim, o aluno que copiava mais lentamente tinha um tempo a mais para terminar. Contudo, mesmo assim, percebíamos a dificuldade e a demora na realização de tal atividade e muitas vezes fazíamos a mesma reclamação destacada por Dangió (2017). Apesar da lentidão na realização desta atividade no início do ano letivo, após alguns meses essa atividade era automatizada.

No entanto, passamos a pensar em formas diferentes de realização de tal atividade a fim de que os alunos não *sofressem* tanto em sua realização e o processo fosse automatizado de forma gradual. Para tanto, passamos a realizar a atividade da seguinte maneira: inicialmente escrevíamos apenas uma linha, por exemplo, a data (BARIRI, 8 DE JULHO DE 2019), e fazíamos as explicações verbais das relações entre grafemas e fonemas, traçados das letras e etc. Uma nova linha só era acrescentada quando todos os alunos estavam escrevendo com

autonomia essa primeira linha. A seguir era introduzido o nome da escola, por exemplo, EMEF PROFESSOR EURICO ACÇOLINI. Os mesmos procedimentos eram realizados e uma nova informação era acrescentada ao cabeçalho apenas após a automatização das informações anteriores.

Demorávamos meses para chegar à escrita do cabeçalho completo, no entanto, era um processo gradual no qual as crianças não sentiam tantas dificuldades, não demoravam tanto para escrever e se apropriavam: da data (dia da semana e do mês; meses; ano); das condições climáticas; nome da cidade, da escola, do professor e nome próprio; correspondências grafofônicas; traçado das letras; espaçamento entre as palavras e orientações da escrita em folha pautada. Ao final de vários meses, o cabeçalho era constituído dos seguintes elementos:

Quadro 32: Escrita do cabeçalho

Nome da escola	EMEF PROFESSOR EURICO ACÇOLINI
Data (dia, mês e ano)	BARIRI, 8 DE JULHO DE 2019.
Data (dia da semana)	HOJE É SEGUNDA-FEIRA.
Condições climáticas	O DIA ESTÁ ENSOLARADO.
Nome da professora	PROFESSORA BRUNA CARVALHO
Nome do aluno	ISABELA ROMERO
Correspondência grafofônicas estudada na semana (escrita de sílabas, letras, palavras e/ou frases) ou sequência numérica se realizado no caderno de matemática.	FADA – CAFÉ – FIGO – FOGO – FUMAÇA

Fonte: Elaborado pela autora.

A dosagem, o sequenciamento e o agrupamento das informações do cabeçalho auxiliaram os alunos na realização automatizada desta atividade e, a partir da intervenção do professor, deixou de ser cópia mecânica e passou a ser meio de ensino de diversos conteúdos da língua escrita. As crianças identificavam as relações grafofônicas em palavras do cabeçalho e generalizavam na escrita de outras, por exemplo, o *BA* ou *RI* de *Bariri* eram referências para a escrita de outras palavras que continham tais sílabas. Em síntese, é necessário viabilizar as condições do ensino e aprendizagem do saber sistematizado. “Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2012a, p. 17).

Enfim, a efetiva memorização dos conteúdos da língua escrita colabora para o processo de generalização e abstração culminando no automatismo que é condição de liberdade, não sendo possível ser criativo sem dominar certos mecanismos (SAVIANI, 2012a). Portanto, a liberdade, autonomia e criatividade no processo de leitura e escrita dependem da automatização e domínio dos mecanismos do sistema de escrita. Discorreremos sobre tal temática no subitem seguinte.

4.4.2 Liberdade e Autonomia na Pedagogia Histórico-Crítica: considerações acerca da aprendizagem da língua escrita

A pedagogia tradicional foi, e ainda é, fortemente criticada pelos procedimentos didáticos e metodológicos de ensino. Rigidez, memorização, repetição, aula expositiva, transmissão de conteúdos, professor como centro do processo de ensino e aprendizagem e outros termos são associados à esta pedagogia e entendidos como algo pejorativo. Essas críticas partiram dos adeptos da escola nova que defendiam: o aluno como elemento central; o ativismo e a criatividade do educando; a construção do conhecimento; métodos ativos; o professor como parceiro dos alunos, entre outros. Saviani (2012a, p. 17) considera que

[...] a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação de liberdade.

No entanto, o autor defende que o automatismo é condição de liberdade e que só é possível ser criativo a partir do domínio de certos mecanismos. Isso ocorre com o aprendizado das objetivações genéricas em-si e para-si¹⁷. A criança que está aprendendo a usar talhares para alimentar-se, no início, executa tal ação com dificuldade, derruba a comida, bate o talher nas laterais da boca, esforça-se para conseguir pegar a comida do prato, enfim, repete diversas vezes tais operações até que a ação seja automatizada e praticada com desenvoltura e facilidade. O mesmo vale para aprender a andar de bicicleta e outras ações da vida cotidiana: escovar os dentes, trocar de roupa, tomar banho, colocar os sapatos e etc. “[...] no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigem razoável concentração e esforço até

¹⁷ Sobre objetivações genéricas em-si e para-si, consultar Duarte (2013).

que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente” (SAVIANI, 2012a, p. 17), tornando-se órgãos da individualidade, pois sua aprendizagem tornou-se irreversível.

O que o autor ressalta sobre o automatismo é que só aprenderemos diversos conteúdos e/ou a executar diversas atividades se exercitarmos várias vezes os mecanismos para dominá-los. Saviani (2012a) exemplifica este aspecto afirmando que para aprender a dirigir um automóvel é imprescindível que se repita várias vezes os mesmos movimentos até se familiarizar com eles; o ato de dirigir se tornará a segunda natureza de cada indivíduo a partir do momento em que ele for praticado automaticamente. É neste ponto que reside a liberdade e a criatividade na ação de tal ato. Enquanto o motorista tiver que deter a concentração e atenção em cada ação (dar seta, pisar na embreagem com o pé esquerdo, no acelerador com o direito, frear e pisar na embreagem, pisá-la novamente para mudar a marcha, etc.) não será livre para dirigir, pois para realizar sincronicamente todos estes atos, requer-se muita atenção. Dessa maneira,

A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento, é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. E só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, completou-se (SAVIANI, 2012a, p. 18).

Ora, se a aprendizagem completou-se o aprendiz deixa de ser aprendiz, pois já aprendeu, já domina o que precisava aprender. Diante disso, o autor conclui que o aprendiz nunca é livre da atividade que é objeto de aprendizagem, porque “quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz” (Idem, p. 18).

A mesma lógica pode ser aplicada no âmbito das aprendizagens das objetivações parasi, mais especificamente, dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Podemos exemplificar com o ensino da tabuada. É óbvio que inicialmente os alunos terão que compreender os mecanismos da tabuada. Depois de entenderem porque duas vezes seis é igual a doze, e incorporarem meios para contar, lançando mão de recursos como desenhos, contagem na mão, ou utilizando outros objetos, faz-se necessário que os alunos superem tal etapa, memorizando a tabuada. Afinal, não poderão ficar o resto da vida consultando a ficha, contando nos dedos ou fazendo desenhos, quando necessitarem efetuar uma operação matemática que envolva a multiplicação. No entanto, “[...] a matemática moderna é incompatível com esses

métodos que obrigam o aluno a decorar” (SAVIANI, 2007, p. 243). Não obstante, asseveramos que mecânico e vazio seria o ensino da tabuada se os alunos fossem obrigados a decorar sem antes compreenderem os mecanismos da mesma. Após incorporarem os mecanismos, é necessário avançar, superar o estágio em que o aluno se encontra, esta é a lei do bom ensino, sempre objetivar avanço ao máximo desenvolvimento dos alunos.

No âmbito das objetivações genéricas para-si, a alfabetização é tomada como exemplo por Saviani (2012a). Ele explica que é preciso dominar os mecanismos próprios da língua escrita. No início, o aluno gagueja, lê sílaba por sílaba, executa lentamente os movimentos da escrita. Com o passar do tempo, executando as mesmas tarefas várias vezes, vai internalizando tais ações e as executa automaticamente e liberta-se da atenção aos aspectos técnicos para executar operações mais complexas. Logo, “também aqui é preciso fixar certos automatismos, 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” (Idem, p. 18).

Por exemplo, um aluno dos anos iniciais que já lê palavras, frases e pequenos textos com certa fluência, frente à proposta de ler um texto de trás para frente não executará com automatismo e liberdade como um adulto que já tornou o ato de ler e escrever sua segunda natureza. “Quando adultos, os laços entre grafemas e fonemas se automatizam e tomam a forma de um verdadeiro reflexo de conversão das letras em imagens acústicas” (DEHAENE, 2012, P. 124). Para os alfabetizados, ler e escrever são praticados

[...] com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frisa-se não de modo espontâneo (SAVIANI, 2012a, p. 19).

Consideramos que as correspondências grafofônicas sejam um dos mecanismos básicos a serem aprendidos e automatizados para que a leitura e escrita fluam com segurança, desenvoltura e criatividade. Inicialmente, o alfabetizando dedica tanta atenção ao estabelecimento das relações entre grafemas e fonemas para ler e escrever, ou seja, às questões fonéticas das palavras, que não consegue atentar-se também às questões semânticas. “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” (SAVIANI, 2012a, p. 18).

O postulado por Saviani (2012a) a respeito da automatização da leitura e da escrita coaduna com os estudos do neurocientista francês Dehaene (2012). Os dois autores consideram que a língua escrita não se desenvolve naturalmente e/ou espontaneamente sendo necessário, pois, ensiná-la. Além disso, explicam que antes de chegar ao significado da palavra, há uma série de mecanismos empreendidos pelos indivíduos na codificação e decodificação da palavra. Nas palavras de Dehaene (2012, p. 236):

Nosso cérebro não passa diretamente da imagem das palavras ao significado. Inconscientemente, toda uma série de operações cerebrais e mentais se encadeia antes de uma palavra ser decodificada. Ela é dissecada, depois recomposta em letras, bigramas, sílabas, morfemas... A leitura paralela e rápida não é senão resultado último, no leitor competente, de uma automatização dessas etapas de decomposição e recomposição.

O autor complementa que todas as outras aprendizagens referentes à língua escrita (ortografia, gramática, semântica, estilística, etc.) dependem diretamente do processo descrito anteriormente e critica o método global afirmando que o mesmo não funciona e conduz as crianças ao fracasso na aprendizagem da língua escrita. O método global recusa a primazia da automatização e coloca o significado como núcleo da aprendizagem, oferece “[...] às crianças textos julgados capazes de interessá-las, deixando-lhes o prazer de aí encontrar por elas próprias as frases, depois as palavras, depois as regras ortográficas. [...] A elas a incumbência de construir sua própria aprendizagem, descobrindo, elas próprias, as regras da leitura” (Idem, p. 237).

A capacidade de generalização e abstração, promovida, em especial, pela atividade de estudo, é necessária na aprendizagem da língua escrita, pois ao aprender as correspondências grafofônicas a criança precisa generalizá-las e abstraí-las, isto é, identificar as regularidades entre elas e empregá-las na escrita das diversas palavras de nosso idioma. Segundo o autor francês, este é um dos limites do método global, já que o mesmo não permite a generalização da leitura e escrita de palavras novas. Como é impossível apresentar todas as palavras de um idioma no processo de alfabetização, os métodos que ensinam sistematicamente as correspondências grafofônicas instrumentalizam a criança para ler e escrever qualquer palavra, mais rapidamente.

Saber ler é, acima de tudo, saber decodificar milhares de palavras novas que encontramos pela primeira vez num livro, cuja pronúncia é necessário deduzir. Para progredir na leitura, a criança deverá, pois, se “auto-ensinar” – sozinha deverá saber decifrar as cadeias de caracteres novos a fim de reconhecer as palavras cuja pronúncia e significado ela já conhece e deverá automatizar progressivamente o conjunto desta cadeia de tratamento (DEHAENE, 2012, p. 244).

Saviani (2012a) compreende que o automatismo é condição de liberdade, e que a medida em que as crianças dominam os mecanismos da leitura e da escrita, isto é, as correspondências grafofônicas, mais liberdade elas têm para escrever e ler de modo criativo. O mesmo é postulado por Dehaene (2012), que assim como o educador brasileiro, refuta o argumento segundo o qual o método global (perspectiva escolanovista) promove maior liberdade e autonomia das crianças.

[...] a aprendizagem explícita das correspondências grafemas-fonemas é a única a oferecer à criança a liberdade de ler, porque somente ela lhe permite o acesso às palavras novas. *É um erro opor liberdade da criança ao esforço e ao rigor do ensino.* Conquistar a liberdade de leitor demanda, sem dúvida, esforços da criança, mas eles são rapidamente pagos em retorno quando ela descobre, pela primeira vez, que consegue ler palavras que jamais tinha aprendido na escola (Idem, p 244, grifos nossos).

A criança não se esforçará espontaneamente para aprender a língua escrita e, na aparência, o ato de obrigá-la a tal aprendizagem parecerá incorreto ou que a *ferre*. Contudo, é preciso entender que na essência tal obrigação é um ato de libertação do senso comum e de construção da consciência filosófica. Tal liberdade só será alcançada se houver momentos de restrições de atividades imediatamente mais prazerosas, como dormir, brincar, conversar, passear, assistir TV, entre outras (DUARTE, 2016).

Trata-se da dialética entre o aumento da liberdade individual que se espera alcançar por meio do trabalho educativo e a momentânea restrição da liberdade, para que ocorra a aquisição das ferramentas mentais sem as quais não é possível o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (DUARTE, 2016, p. 127).

O domínio de tais conhecimentos promove a compreensão do mundo natural e social superando as visões idealistas, místico-religiosas e naturalizantes da sociedade de classes (DUARTE, 2016), todavia, dificilmente o indivíduo conseguirá apropriar-se da ciência, da arte e da filosofia se não tiver aprendido plenamente a língua escrita, logo, ler e escrever com fluência, desenvoltura e plenitude é condição para libertar-se do senso comum e desenvolver a consciência filosófica. Isso significa que é preciso criar no aluno um hábito irreversível frente à língua escrita.

Enfim, é necessário que se crie um *habitus*, frente às diversas atividades que são aprendidas, para que a aprendizagem crie uma situação irreversível, mas isso não se dará de modo natural, espontâneo e imediatamente prazeroso. É preciso repetir várias vezes para que haja uma real fixação dos conteúdos, conforme afirmamos no item referente à memória. “Não

é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em, pelo menos, quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável” (SAVIANI, 2012a, p. 19), para que os alunos aprendam e fixem os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo.

Porém, se a aprendizagem não se completa, ou seja, se não é criada a situação irreversível dos diversos conteúdos apreendidos, isso acarretará na regressão e os alunos esquecerão o que foi ensinado, todavia, não se tornou um *habitus*, um órgão de sua individualidade. “Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta reversão” (SAVIANI, 2012a, p. 19). Portanto,

o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. A continuidade é, pois, uma característica própria da educação (SAVIANI, 2012a, p. 107).

Em suma, o processo de alfabetização deve ser deliberado e sistemático, portanto organizado, assim como o ensino dos demais conteúdos escolares. “O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito” (Idem, p. 19). Conforme proposto por nós e por Solovieva & Rojas (2008a), Dehaene (2012), também, entende que a organização do processo de alfabetização deve seguir uma ordem lógica na apresentação dos grafemas e fonemas: começando-se pelos mais simples e regulares; em seguida, passando-se, progressivamente, pelos mais complexos, raros e irregulares.

As diferenças individuais entre os alunos podem ser utilizadas como pretexto para o uso de determinado método ou teoria do ensino da língua escrita, no entanto os estudos oriundos das neurociências apontam que os ritmos de aprendizagem podem ser diferentes, contudo, todos os indivíduos são dotados dos mesmos circuitos cerebrais e, do ponto de vista do funcionamento cerebral, o ensino sistematizado e direto das correspondências entre grafemas e fonemas se mostra mais frutífero e com resultados mais eficazes (DEHAENE, 2012). Portanto, “a escola da liberdade não é aquela que deixa a criança escolher os textos que ela deseja aprender, mas sim aquela que ensina rapidamente a cada criança a decodificar [...]” (Idem, p. 346) e codificar a língua escrita, a apropriar-se das relações entre grafemas e fonemas para generalizar e abstrair tal conhecimento na escrita e na leitura das palavras de seu idioma.

Certamente, a aprendizagem da língua escrita não se limita à capacidade de codificação e decodificação, a compreensão é essencial, todavia, aprender as correspondências grafofônicas

é apenas o início e a base para a apropriação de outros conteúdos da língua escrita. Martins et. al. (2018), conforme já exposto por nós, postularam a dinâmica figura-fundo no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Em suma, as autoras entendem que inicialmente as unidades menores da língua (grafemas, fonemas, sílabas) são figuras no processo de alfabetização, sendo as unidades maiores (palavras, frases e textos), fundo. Conforme o aluno apropria-se das correspondências grafofônicas e tal aprendizagem é consolidada, é preciso iniciar o estudo gramatical da escrita, deste modo, a relação se inverte e o que era figura passa a ser fundo, e o que era fundo passa a ser figura, isto é, palavras, frases e textos passam a ser figura no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e as unidades menores tornam-se secundárias.

A partir das proposições de Saviani (2012a) e Dehaene (2012) consideramos que a mesma analogia feita por Martins et al. (2018) pode ser aplicada na apropriação dos aspectos fonéticos e semânticos da palavra. A criança que está se apropriando das relações grafofônicas, ao escrever e/ou ler, dispense tanta atenção para pensar nos mecanismos da escrita (qual grafema representa tal fonema, no formato das letras, na sequência que elas devem ser dispostas, etc.) que não consegue atentar-se também ao significado daquilo que lê e escreve. Aqui os aspectos fonéticos da palavra se impõem como figura, sendo os aspectos semânticos fundo no processo de alfabetização. A medida em que o domínio de tais mecanismos da escrita torna-se a segunda natureza do indivíduo ou um *habitus* no psiquismo é possível executá-los mecanicamente (com maior liberdade) e dirigir a atenção aos aspectos semânticos da palavra, isto é, ao significado que elas possuem. Neste momento, a relação figura-fundo é invertida: a faceta fonética da palavra passa a ser fundo e a faceta semântica se impõe como figura no processo de alfabetização.

Uma vez automatizado o domínio das correspondências grafofônicas, o trabalho pedagógico deve ser organizado com vistas a promover a automatização de outros aspectos da língua escrita, como a gramática, semântica, a estilística, a literatura, entre outros, conforme explicitado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Tudo que o homem não conhece não existe para ele. Por isso, o mundo tem, para cada um, o tamanho que abrange o seu conhecimento".

(PECOTCHE, s.d., s.p.).

Concomitantemente com a conclusão desta pesquisa, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), via decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a). Apesar de, na aparência, existir algumas convergências entre nossa pesquisa e determinados princípios presentes no documento, especialmente àqueles relacionados às contribuições da neurociências e a importância da consciência fonológica ao processo de alfabetização, consideramos imprescindível registrar nossa radical oposição às ações e aos princípios políticos e filosóficos do atual governo federal, em especial, a educação familiar.

No inciso X do artigo 3º, do referido decreto, consta o “reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização” (BRASIL, 2019b, s.p.), além disso, a “centralidade do papel da família na alfabetização” também é destacada no caderno do PNA (BRASIL, 2019a, p. 38). Concordamos que a família exerce função importantíssima no desempenho escolar da criança e que a possibilidade de sucesso nos estudos é maior, quando a vida escolar do aluno é acompanhada pelos familiares que valorizam e cobram a atividade de estudo. Contudo, é coerente centralizar o papel da família no processo de alfabetização, num país com significativo percentual de adultos analfabetos e analfabetos funcionais?

Diante disso, frisamos e defendemos que o papel central na alfabetização é e deve ser exercido pela educação escolar, isto é, pelo professor. A escola deve estar equipada material e imaterialmente, isto é, com infraestrutura adequada, com número reduzidos de alunos em sala, com bons recursos didáticos e o professor deve ter exímia formação teórica e prática, além de condições laborais dignas para garantir que o aluno aprenda a ler e a escrever, independentemente de ter ou não familiares com condições de auxiliá-lo no processo de alfabetização.

Enfim, a língua escrita é um saber basilar à apropriação dos demais conhecimentos oriundos da ciência, da arte e da filosofia, sendo assim, dominá-la é um meio de ampliação do conhecimento acerca dos fenômenos naturais e sociais, de modo geral, cabe à educação escolar, a partir do ensino dos signos culturais, ampliar a visão e concepção de mundo dos indivíduos. Na perspectiva histórico-crítica, o objetivo é que “[...] esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética” (DUARTE, 2016, p. 95).

Gramsci (1978 *apud* DUARTE, 2016) analisa as relações entre a concepção de mundo e a língua oral e escrita. O autor expressa que, a partir do nível de linguagem que cada um domina, é possível avaliar o maior ou o menor grau de complexidade da concepção de mundo dos indivíduos. Logo, o domínio rudimentar da linguagem representa um conhecimento do mundo mais restrito. O filósofo italiano reconhece que, infelizmente, para a maioria da população nem sempre é possível aprender outros idiomas e ter contato com culturas diferentes,

todavia, postula que, no mínimo, deve-se conhecer bem a língua materna. Contudo, sabemos que, no Brasil, a apropriação da língua escrita ainda acontece de forma rudimentar e nossos alunos estão longe de conhecer bem a língua portuguesa e os conteúdos dos demais componentes curriculares. Consequentemente, a educação escolar não tem ampliado a concepção de mundo dos alunos, pois, não há efetiva apropriação dos signos culturais. E se não há apropriação dos signos culturais (instrumentos do ato mental), a capacidade de pensar não é desenvolvida em suas máximas potencialidades.

Nossa experiência como professora de educação infantil, de ensino fundamental I, ensino superior na formação inicial e continuada de professores, e, atualmente, como diretora de escola de ensino fundamental II, mostra-nos a urgência do “[...] trabalho sistemático com a língua falada e escrita, desde a educação infantil até o ensino superior” (DUARTE, 2016, p. 106). Foi a nossa primeira experiência na educação formal (professora de 1º ano) que motivou-nos a produzir esta pesquisa, conforme já mencionamos na introdução deste trabalho. Na época, já havíamos ingressado no mestrado e iniciado a apropriação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. A prática profissional impulsionou a buscarmos elementos que colaborassem na compreensão da alfabetização na perspectiva teórica que expressa a nossa concepção de mundo: o materialismo histórico-dialético. O nosso compromisso político-pedagógico com a formação dos alunos da escola pública foi motor na empreitada assumida nesta pesquisa. Trabalhamos arduamente, como professora alfabetizadora e como coordenadora pedagógica de turmas de alfabetização, contra o fracasso na aprendizagem da língua escrita numa escola pública, de 2011 a 2017.

No âmbito acadêmico, esta tese representa o árduo trabalho que empreendemos na construção de elementos que contribuam à prática pedagógica alfabetizadora no 1º ano do ensino fundamental ancorada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

Abrimos a tese, expondo uma visão panorâmica do objeto de estudo. Apresentamos dados estatísticos sobre o analfabetismo e analfabetismo funcional no Brasil, bem como os resultados da Avaliação Nacional da alfabetização para demonstrarmos a fragilidade e o domínio rudimentar da língua escrita em nosso país, traduzidos nos índices alarmantes de analfabetismo e analfabetismo funcional. Após, elaboramos um mapa conceitual a respeito dos métodos e as teorias acerca da alfabetização relacionando-os com as ideais pedagógicas hegemônicas, sintetizando os esforços empreendidos, no campo intelectual, para fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. Além do mais, conhecer os métodos e teorias de alfabetização é fundamental ao professor que necessita dominá-los para identificar

os limites e as possibilidades de cada um e, a partir disto, realizar o planejamento pedagógico que garanta, de fato, a aprendizagem da língua escrita.

Depois de expor o mapa conceitual sobre as propostas metodológicas e teóricas, hegemônicas, para alfabetização, dedicamo-nos a apresentar uma análise e síntese das proposições para o ensino da língua escrita subsidiadas pelos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Elencamos as temáticas que já foram abordadas nas teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos científicos e destacamos os temas que ainda carecem de maior investigação e/ou que ainda não foram pesquisados. De modo geral, este capítulo foi dedicado a mapear os avanços dos estudos da alfabetização sob o enfoque histórico-crítica e o que ainda é preciso avançar.

Dos caminhos que ainda precisam ser percorridos, selecionados o nosso objeto de pesquisa – a organização do ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental. Hipotetizamos que a organização lógica dos conteúdos da língua escrita é variável interveniente no processo de alfabetização, promovendo o desenvolvimento da capacidade de generalização e abstração necessária à aprendizagem da língua escrita. Consideramos que a explanação teórica consubstanciada nesta tese corrobora a afirmação de nossa hipótese, todavia, não deixamos de considerar o preceito marxiano de que a prática social seja o maior critério de verdade. Sendo assim, defendemos que pesquisas empíricas futuras e que abarquem último ano da pré-escola e 1º ano do ensino fundamental, sejam realizadas à vista dos preceitos teóricos apresentados e possam então validá-los.

Para o desenvolvimento da pesquisa - de natureza conceitual, que ora se apresenta focamos nas características do desenvolvimento psíquico da criança de seis anos, tecemos algumas considerações a respeito da transição da educação infantil ao ensino fundamental e defendemos que o ensino da linguagem oral e escrita nestas duas etapas da educação básica deve ser caracterizada pela continuidade dos conteúdos e não por uma ruptura. Para tanto, inferimos que, se na educação infantil a consciência fonológica é desenvolvida no plano oral, nos primeiros anos do ensino fundamental I, ela precisa ocorrer no plano escrito para consolidação das correspondências grafofônicas.

Em seguida, caracterizamos as capacidades necessárias à alfabetização e os níveis da consciência fonológica e postulamos possibilidades didáticas para o desenvolvimento do que denominamos requisitos necessários à alfabetização. Dentre as possibilidades didáticas, frisamos a adaptação do método de Elkonin, realizada por Solovieva & Rojas (2008a). Apropriamo-nos de tal adaptação, formulamos pequenas alterações, e indicamos como orientação didática para o desenvolvimento da consciência fonêmica. Logo após, indicamos

uma sequência para apresentação das relações grafofônicas no ensino da língua escrita no 1º ano. Finalizamos o terceiro capítulo abordando as etapas do pensamento e as operações do raciocínio relacionando-as com o processo de alfabetização. De modo geral, destacamos a relação figura-fundo na execução das operações racionais no desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização.

No capítulo seguinte, o quarto, pontuamos que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre simultaneamente, contudo, no processo de avaliação de tal aprendizagem, consideramos indispensável um olhar específico para o ato de escrever e ler. Desse modo, estabelecemos alguns critérios que devem ser considerados na avaliação tanto da leitura, quanto da escrita no 1º ano. Finalmente, encerramos o capítulo caracterizando alguns aspectos do funcionamento e desenvolvimento da memória para justificar que a organização lógica das correspondências grafofônicas potencializa o processo de generalização na aprendizagem da língua escrita. Além do mais, advogamos que a face fonética da palavra impõe-se como figura na aprendizagem das relações grafofônicas, e que, a partir do momento que tal aprendizagem torna-se segunda natureza do indivíduo, a face semântica da palavra, que era fundo, vira figura na aprendizagem da língua escrita.

Diante do exposto, concluímos que no cerne do desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos – em seus vínculos com a decifração e cifração das palavras e sua representação ortográfica – reside a complexificação da *linguagem* em sua aliança com o *pensamento*. Portanto, entendemos que os objetivos e expedientes meramente operacionais e técnicos muitas vezes adotados no processo de alfabetização pairam na aparência do fenômeno, cuja essência está radicada na complexificação do sistema psíquico da criança, na medida em que ela passa a efetivamente operar por meio de signos. Apenas assim, a capacidade para ler e escrever torna-se irreversível, ou seja, vem a ser “órgãos de sua própria individualidade” (MARTINS & DANGIÓ, 2018, p. 230, grifos da autora).

Em tempos de obscurantismo e negação da ciência, concordamos com Dehaene (2012, p. 344) que “[...] um pouco de ciência não prejudica ninguém e importa que os pais e os educadores tenham uma ideia clara das mudanças que a leitura opera no cérebro da criança”. Em síntese, é preciso que os profissionais da educação, especialmente os professores, apropriem-se dos “[...] dos conhecimentos científicos que explicam por que o cérebro da criança é mais ou menos receptivo a este ou àquele método de leitura” (DEHAENE, 2012, p. 344). O conhecimento é o principal instrumento do trabalho docente. O professor que ignora a importância de apropriação e aprofundamento dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, abdica da ferramenta mais essencial ao exercício de ensinar.

Para o marxismo, “*tem que haver alguma relação entre as mãos e a obra, entre os olhos, as vísceras, o sangue do homem e seu trabalho*” (NERUDA, 1974, 286). Certamente, tal relação permeia nossa atuação profissional na escola pública e esteve presente, a todo momento, neste trabalho acadêmico, o qual encerramos, tendo ciência de que as proposições acerca da organização do ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental, objeto desta tese, consistem em reflexões iniciais na perspectiva histórico-crítica e buscou não perder de foco a palavra em sua unidade fonética e semântica. Esperamos que elas promovam reflexões e incentivem a produção de mais pesquisas, nesta perspectiva teórica, que incorporem tais considerações e as superem.

Deste modo, a alfabetização histórico-crítica estará evoluindo cientificamente e consolidando-se como uma teoria sólida em seus fundamentos para servir de base à organização do trabalho pedagógico, em especial, das escolas públicas a fim de que estas, realmente, ensinem uma das objetivações genéricas imateriais mais importantes já criada pelo gênero humano – a língua escrita, cuja aprendizagem, por sua vez, representa um significativo passo no caminho da cultura e, conseqüentemente, no caminho da liberdade humana.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. (2011). **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. 2011. 248 p. Tese (Doutorado em Psicologia, desenvolvimento humano e educação) – Comissão de Pós-graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____. (2013). Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 145-195.

ADAMS, M. J. et al. (2006). **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed.

ALMEIDA, M. J. (2006). Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, p. 10-31.

ALVES, U. K. (2012). O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P. [et al]. (Orgs.). **Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 29-41.

ASBAHR, F. da S. F. (2016). Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, et al. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 171-192.

AZENHA, M. G. (2006). **Construtivismo: de Piaget à Emília Ferreiro**. 8. ed. São Paulo: Ática.

BEATÓN, A. G. (2017). La educación inicial y preescolar, la función simbólica y el signo en el desarrollo psíquico humano. In: BEATÓN, G. A; LEÓN, G. F; TROITEIRO, R. P. (org).

Enfoque Histórico-Cultural: Outros Problemas De Las Práticas Profissionais. Editora Terracota, Não paginado.

BRASIL. (1998). **Campanha ABC, ABC, Toda criança tem que ler e escrever.** Ministério da Educação. Brasília, DF: s.e.

_____. (2006). Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm> Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. (2015). **Avaliação Nacional da Alfabetização:** relatório 2013-2014 análise dos resultados. Brasília, DF: Inep.

_____. (2016). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE.

_____. (2017a). Saeb. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 30 out. 2017.

_____. (2017b). Sobre a ANA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>> Acesso em: 30 out. 2017.

_____. (2019a). Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm> Acesso em: 10 out. 2019.

_____. (2019b). **PNA Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF.

BRASLAVSKY, B. P. (1971). **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos; Editora da USP.

BUARQUE, C. (2010). **Chapeuzinho Amarelo**. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

BYRNE, B. (2013). Teorias sobre a aquisição da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). **A ciência da leitura**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, p. 123-137.

CAGLIARI, L. C. (2009). **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione.

CARNEIRO, L. A. R. (2018). **Ensaio sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita na alfabetização**. Dissertação (Mestrado Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru/SP.

CARNOY, M. et. al. (2009). **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro.

CARVALHO, B. (2014). **Ensino a distância**: limites e possibilidades na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP.

CARVALHO, B.; MARSIGLIA, A. C. G. (2017). Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória, ES. v. 1. n. 5. p. 49-68. jan./jun.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. (2016). Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, et al. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 109-126.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. (2016). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, et al. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 93-108.

COELHO, I. T. (2016). **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP.

COELHO, I. T.; MAZZEU, F. J. C. (2016). Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2576-2593.

DANGIÓ, M. C. S. (2017). **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. (2017). Contribuições do ensino na educação infantil para o processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, ES, v. 1, n. 5, p. 69-89, jan./jun.

_____. (2018). **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados.

DEHAENE, S. (2012). **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso.

DUARTE, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril.

_____. (2006). **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2013). **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2016). **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados.

EHRI, L. C. (2013). O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). **A ciência da leitura.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, p. 153-172.

ELKONIN, D. B. (1974). *Development of speech.* In: Zaporozhets, A. V., Elkonin, D. B. (Eds.), **The psychology of preschool children.** Cambridge, MA: The MIT Press. p. 111–185.

_____. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS.** URSS: Editorial Progreso.

_____. (1998). **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes.

ENGELS, F. *Anti-Dühring.* 2. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1979.

FERREIRA, N. B. P. (2013). Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 197-212.

FERREIRO, E. (2011). **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. (1999). **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed

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

FRADE, I. C. A. S. (2007). Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação.** Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40.

_____. (2017). Método silábico. Glossário CEALE. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-silabico>> Acesso em: 01 nov. 2017.

FRANCIOLI, F. A. S. (2012). **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. F. 226. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FREIRE, P. (1967). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, M. (2004). **Convite à leitura de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Scipione.

GLOSSÁRIO CEALE (s.d.). Verbetes: convenções da escrita. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/convencoes-da-escrita>> Acesso em: 16 jul. 2019.

GLOSSÁRIO HISTEDBR. (s.d.) Verbetes: pedagogia libertadora. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_libertadora.htm> Acesso em: 08 jan. 2018.

GROW (s.d.). Lince. Disponível em: <<https://www.lojagrow.com.br/jogo-lince---grow-00432/p>> Acesso em: 16 jul. 2019.

HOOKER, J. T. (1996). Introdução. In: HOOKER, J. T. (Org.). **Lendo o passado: do cuneiforme ao alfabeto – a história da escrita antiga**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Companhia Melhoramentos, p. 9-17.

HURTADO, J. L.; ANGELETTI, A. B. (1995). *Formación de la habilidad de analisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida*. In: *Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano*. Havana: Editorial Puebla y Educación, p. 217-226.

ILHA, S. E. et al. (2017). **Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para a sala de aula**. Curitiba: Appris Editora.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. (2016). **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. (2017). Inaf – Metodologia. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/inaf>> Acesso em: 27 de out. 2017.

KAUR, R. (2018). **O que o sol faz com as flores**. São Paulo: Planeta do Brasil.

KOSIK, K. (1976). **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LAGARTA, M. (2007). **Rima ou combina**. São Paulo: Editoria Ática.

LAZARETTI, L. M. (2011). **D. B. Elkonin: via e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp.

_____. (2016). Idade pré-escolar (3-6anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, et al. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 129-147.

LEMLE, M. (2007). **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Editora Ática.

LEONTIEV, A. N. (1978a). **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

_____. (1978b). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.

_____. (2014). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 59-83.

LOURENÇO FILHO, M. B. (2008). **Testes ABC:** para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LURIA, A. R. (1981). Fundamentos da neuropsicologia. Rio de Janeiro: LTC.

_____. (2013). **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. 7. ed. São Paulo: Ícone.

_____. (2014). O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 13. ed. São Paulo: Ícone, p. 143-189.

MARSIGLIA, A. C. G.; BREMENKAMP, A. C. S. (2017). A alfabetização na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica. In: MENDONÇA, S. G. L. et. al. (Org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural.** Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 97-111.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, et. al. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 343-368.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. (2017). Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. (2016). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, et. al. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 149-170.

MARTINS, L. M. (2013). **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, et. al. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13-34.

MARTINS, L. M. et al. (Orgs.). (2016). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados.

MARTINS, L. M. et. al. (2018). O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 22, n. 2, mai./ago., p. 337-346.

MARTINS, L. M.; DANGIÓ, M. C. S. (2015). A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun.

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

MARX, K. (2011). **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da economia política**. São Paulo: Boitempo.

MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. S. (2018). Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 219-233, mai./ago.

MIRANDA, L.; MOTA, M. M. P. E. (2011). Estratégias cognitivas de escrita do português do Brasil. **Psico-USF**, v. 16, n. 2, mai./ago. p. 227-232.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. (2009). **Alfabetização - método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez.

MORAIS, A. G. (2012). **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos.

MORTATTI, M. R. L. (2000). **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876 / 1994**. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (Org.). (2012). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária.

MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). (2014a). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária.

_____. (Org.). (2014b). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária.

MUKHINA, V. (1996). **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes.

NASCIMENTO, E. A. ABC do Bicho Papão. Álbum: **Trem da Alegria do Clube da Criança**. Faixa: 06 – lado B. São Paulo: RCA Victor (LP).

NERUDA, P. (1974). **Confesso que vivi**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL.

NOVA ESCOLA. (2008). Ovide Decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1851/ovide-decroly-o-primeiro-a-tratar-o-saber-de-forma-unica>> Acesso em: 03 jan. 2018.

PASQUALINI, J. C. (2011). A educação escolar na criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 59-89.

_____. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, p. 71-98.

PECOTCHE, C. B. G. (s.d.). Disponível em: <<http://www.institutojoaogoulart.org.br/video.php?id=240>> Acesso em: 17 jul. 2019.

PERES, S.; TATIT, P. (1999). Noé. Álbum: **Mil Pássaros**. Faixa: 04. São Paulo: Distribuidora – Palavra Cantada (CD).

_____. (2006). Pé com Pé. Álbum: **Pé com Pé**. Disco 1. Faixa: 01. São Paulo: Distribuidora – Palavra Cantada (CD).

PLATÃO. (2001). O banquete. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000048.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2019.

ROCHA, R. (2011). **A primavera da lagarta**. São Paulo: Salamandra.

_____. (2014). **Os direitos das crianças**. São Paulo: Salamandra.

SACCOMANI, M. C. S. (2018). **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 342 f. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP.

SARAIVA, M. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (2015). Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 221-232, jun.

SAVIANI, D. (2007). **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2009). **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2011a). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2011b). Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 197-225.

_____. (2012a). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2012b). **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (2015). Prefácio. In: MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, p. IX-XII.

SAVIANI, D.; DUARTE N. (2012). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13-36.

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

SEABRA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. F. (2010). **Alfabetização: método fônico**. 5. ed. rev. amp. São Paulo: Memnon.

SILVA, T. C. (2011). **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto.

SMOLKA, A. L. B. (1991). **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 4. ed. São Paulo: Cortez.

SOARES, M. (2016). **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto.

_____. (2017). **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. (2008a). *Ensenanza de la lectura: método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.

_____. (2008b). *El aprendizaje de la lectura en la etapa pré-escolar: estudio de un caso*. In: *Educación neuropsicológica infantil: métodos prácticos de solución de problemas de aprendizaje en la lectura*. México: Trilla, p.43-p.60.

STEMMER, M. R. G. S. S. (2010). A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Campinas, SP: Editora Alínea, p. 125-145.

TRAVIESO, Y. P. (2017). *Diagnóstico del desarrollo alcanzado por los niños de 5 a 6 años en las habilidades preparatorias para la lectura y la escritura*. In: BEATÓN, G. A; LEÓN, G. F; TROITEIRO, R. P. (org). **Enfoque Histórico-Cultural: outros problemas de las prácticas profesionales**. Editora Terracota, não paginado.

TREIMAN, R.; KESSLER, B. (2013). Sistemas de escrita e desenvolvimento da ortografia. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). **A ciência da leitura**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, p. 138-152.

TULESKI, S. C. (2004). Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 121-144.

UNESCO. (2015). **Relatório Educação Para Todos 2000-2015: progressos e desafios**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por> Acesso em: 01 mai. 2019.

_____. (2018). **UNESCO: 750 milhões de jovens e adultos no mundo são analfabetos**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-750-milhoes-de-jovens-e-adultos-no-mundo-sao-analfabetos/>> Acesso em: 02 mar. 2019.

VARGAS, E. A. (2007). O comportamento verbal de B. F. Skinner: uma introdução. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. vol. IX, nº 2, Belo Horizonte, p. 153-174.

VIGOTSKII, L. S. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. (2012a). *Obras escogidas: fundamentos da defectologia*. Tomo V. Madri: Machado Libros.

_____. (2012b). *Obras escogidas: paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil*. Tomo IV. Madri: Machado Libros.

_____. (2012c). *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Madri: Machado Libros.

_____. (2014). *Obras escogidas: pensamiento y lenguaje – conferencias sobre psicología*. Tomo II. Madri: Machado Libros.

VYGOTSKY, L. S. (1999). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

WALKER, C. B. F. (1996). O cuneiforme. In: HOOKER, J. T. (Org.). **Lendo o passado: do cuneiforme ao alfabeto – a história da escrita antiga**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Companhia Melhoramentos, p. 19-94.