



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
CAMPUS ARARAQUARA – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**MEIRE CRISTINA DOS SANTOS DANGIÓ**

**A ALFABETIZAÇÃO SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO:  
CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS**

**ARARAQUARA-SP**

**2017**

MEIRE CRISTINA DOS SANTOS DANGIÓ

**A ALFABETIZAÇÃO SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO:  
CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

**ARARAQUARA-SP**

**2017**

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos

A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:  
contribuições didáticas / Meire Cristina dos Santos  
DANGIÓ – 2017

356 f.

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

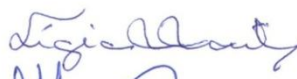
1. Alfabetização. 2. Desenvolvimento Psíquico. 3.  
Psicologia Histórico-Cultural. 4. Pedagogia Histórico-  
Crítica. I. Título.



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MEIRE CRISTINA DOS SANTOS DANGIÓ, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ARARAQUARA.**

Aos 31 dias do mês de agosto do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Sala 17 - Administração, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LIGIA MARCIA MARTINS - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. ADRIANA DE FÁTIMA FRANCO do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Prof. Dr. GUILLERMO DE LA PAZ ARIAS BEATÓN do(a) Facultad de Psicología UH / Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, Prof. Dr. FRANCISCO JOSE CARVALHO MAZZEU do(a) Departamento de Didática / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de MEIRE CRISTINA DOS SANTOS DANGIÓ, intitulada **A ALFABETIZAÇÃO SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO: contribuições didáticas**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: *Aprovada*. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LIGIA MARCIA MARTINS



Profa. Dra. ADRIANA DE FÁTIMA FRANCO



**PARTICIPAÇÃO NÃO PRESENCIAL**

Prof. Dr. GUILLERMO DE LA PAZ ARIAS BEATÓN

Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI



Prof. Dr. FRANCISCO JOSE CARVALHO MAZZEU



Dedico esta pesquisa a todos os *professores alfabetizadores* com os quais trabalhei, por fazerem a diferença na vida de cada aluno, ensinando-lhes os conhecimentos necessários para o acesso a uma vida mais humanizada.

## AGRADECIMENTOS

*"E para o conseguir, só poderá encontrar apoio nas personalidades fora de série que marcaram o mundo com um sinal novo. Só elas serão capazes de lhe fazer sentir o que é um ponto de vista original sobre os fenômenos deste mundo".*

(Snyders, 1974, p. 20)

**A esta universidade**, seu corpo docente, direção, administração e funcionários que viabilizaram meus estudos e minha pesquisa.

**À minha querida orientadora Profa. Dra. Lígia Márcia Martins**, pelo incentivo, por todos os ensinamentos, pelas correções, pelo encorajamento. Não tenho palavras para agradecer tudo o que fez para mim. Receba meu carinho, respeito e admiração!

**Ao Prof. Dr. Newton Duarte**, pelos ricos ensinamentos nas bancas de qualificação de mestrado e doutorado, meu muito obrigada.

**Ao Prof. Dr. Guilherme Árias Beatón**, por todas as contribuições valorosas nas bancas de qualificação de mestrado e doutorado e na banca de defesa de doutorado, meu muito obrigada.

**À Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini**, pelo aceite e pelas contribuições na banca de defesa de doutorado, bem como, por ser um grande exemplo para mim e pelo apoio nas horas de dúvidas.

**Ao Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**, pelo aceite e pelas contribuições na banca de defesa de doutorado.

**À Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco**, pelo aceite e pelas contribuições na banca de defesa de doutorado.

**À Profa. Dra. Marisa Eugênia Melillo Meira**, por acreditar em mim e me incentivar neste caminho da pesquisa.

**À Profa. Dra. Larissa Figueiredo Bulhões**, por toda ajuda no início do processo de pesquisa.

**À Profa. Dra. Flavia da Silva Ferreira Asbahr**, pelo aceite para a banca de defesa de doutorado, bem como, pelas orientações e ensinamentos acerca da teoria.

**Aos Prof. Dr. Ari Fernando Maia e Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia** pelo aceite para a banca de defesa de doutorado.

**Ao Prof. Mestre Caio Pereira Gottschalk Morais**, sócio fundador do Instituto Luria de Neuropsicologia - Salvador/BA, pelo envio de material precioso e fundamental para minha pesquisa, meu muito obrigada!

**À minha família**, *porto seguro na caminhada*. Ao meu esposo Cláudio, por toda paciência, amor e atenção nas minhas dificuldades. Aos meus filhos: Gabriel, Tatiana e Ana Laura, por toda compreensão nas minhas ausências. A todos, meu amor e gratidão!

**Aos meus pais e à tia Lila**, *ouro de mina*, por toda torcida e suporte.

**Às pequenas Lara Donato e Isabela Rossi Felipe**, por trazerem exemplos significativos que enriqueceram a teoria.

**À Professora Mirtes Manfrinato** que me alfabetizou, pois desde então pude me apropriar de muitos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

**À Professora Nancy Falcão**, com quem estagiei durante o curso de Magistério, por ter me mostrado a importância da unidade afetivo-cognitiva no ofício de ensinar.

À **Profa. Especialista Rosângela Redondo Ribeiro** pelo convite para ser Formadora de Professores Alfabetizadores no Curso Letra e Vida, fato que me oportunizou crescimento profissional.

Às **Secretárias de Educação** Profa. Dra. Ana Maria Lombardi Daibem, Assistente Social Maria José Jandreice, Profa. Dra. Vera Mariza Regino Casério e Profa. Especialista Isabel Cristina Miziara, por confiarem em mim e me oportunizarem o trabalho com a formação de professores.

**Aos membros dos grupos de estudo:** Projeto Educação Sem Fronteiras - PESF (Secretaria da Educação/Bauru); Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura e Escrita GREPEL (USP/Bauru); Núcleo de Estudo e Pesquisa "Psicologia Social e Educação: contribuições do marxismo" - NEPPM (UNESP/Bauru); Grupo de Estudo "Desenvolvimento Infantil" (UNESP/Bauru); e Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do discurso - GEPAD (UNESP/Bauru), por todo aprendizado gerado nas discussões.

**Aos Wilson Bertachini Volpe e Gabriel Vinícius Dangió** pelas traduções da língua inglesa necessárias à fidedignidade da pesquisa.

**Ao amigo Wagner Antônio Junior**, pela disponibilidade e ajuda com a plataforma lattes.

**A todos os amigos** que me ajudaram com empréstimos e doações de livros, minha gratidão! Um agradecimento especial à **Jéssica Bispo Batista** e à **Alana Dangiolo de Mello** por tantas idas e vindas às bibliotecas. E também à **Profa. Luciana Apolonio Rodrigues Carneiro**, pelos livros e pelas conversas acerca das questões linguísticas.

**Aos amigos do Departamento de Planejamento, Projeto e Pesquisas Educacionais** por todo apoio, compreensão e incentivo durante os anos de pesquisa, meu muito obrigada!



**Às queridas Sirlei Sebastiana Polidoro Campos, Fernanda Carneiro Bechara Fantin e Maria Angélica Savian Yacovenco** por todo apoio e incentivo, bem como, pela forma carinhosa e respeitosa que sempre me dispensaram, muito obrigada!

**À querida Yaeko Nakadakari Tshako** pelas confidências teóricas e práticas, momentos valiosos para a constituição da minha pesquisa, minha gratidão!

**Aos amigos das caronas**, em especial aos motoristas: Marcelo Gonçalves Rodrigues, José Vitor Fernandes Bertizoli, Simone Catarina de Oliveira Rinaldo, Silvana Galvani Claudino Kamazaki, Márcio Magalhães e Fausi dos Santos, obrigada por tornarem os caminhos mais suaves e divertidos.

*A mão escreve o desejo de expressão da criança. E esse desejo de expressão precisa ser cultivado para chegar a ser escrito.*

(Vigotski)

## RESUMO

Esta pesquisa representa um desdobramento da necessidade didático-pedagógica da pesquisadora — em sua condição de professora alfabetizadora e formadora de professores alfabetizadores —, pela apropriação de conhecimentos científicos acerca do ensino da leitura e da escrita numa perspectiva crítica de educação. À vista desta necessidade, empreendemos uma investigação teórico-conceitual fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, cujos objetivos foram: 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. Guiamo-nos pela hipótese de que a secundarização, pelas teorias pedagógicas hegemônicas (em especial as construtivistas), do ensino dos conteúdos linguísticos fundamentais para a apropriação da escrita, conduziu a uma negação dos mesmos, condicionando a aprendizagem da escrita pela criança a um repertório verbal próprio e circunscrito à vida cotidiana — em detrimento dos elementos linguísticos mais elaborados e requeridos pelo sistema de escrita. Diante do apresentado pelo aporte teórico-conceitual constitutivo desta investigação, concluímos ser de fundamental importância o resgate do ensino de conteúdos imprescindíveis à apropriação desse instrumento cultural complexo que é a escrita. E, visando contribuir com o atendimento desta demanda, elaboramos três *princípios didáticos* requeridos a uma prática pedagógica histórico-crítica, que, por seu fundamento dialético, supera o movimento pendular entre, ora determinado método de alfabetização, ora outro. Com tais proposições, esperamos auxiliar o professor no desempenho de sua tarefa como alfabetizador, ciente de que os domínios da leitura e da escrita se impõem como lastro de todo o percurso de escolarização, isto é, como dispositivo básico do qual dependerão os demais processos de aprendizagem que compõem o universo escolar e a vida, no seio da cultura.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Desenvolvimento Psíquico; Psicologia Histórico-cultural; Pedagogia Histórico-crítica.

## ABSTRACT

This research represents an unfolding of the researcher's didactic-pedagogical necessity - in her condition as literacy-teacher and literacy-teacher trainer, by means of the appropriation of scientific knowledge about the teaching of reading and writing through a critical perspective of education. In view of this necessity, we embarked a theoretical-conceptual investigation based on the historical-cultural psychology and on the historical-critical pedagogy, whose aims were: to investigate the links between the development of oral language and written language, exhibiting the abstractive reach of this process; to identify the psychological and linguistic foundations required to literacy; and to support teaching training, pointing indispensable contents in the work with mother tongue. We were guided by the hypothesis which states that the teaching of major linguistic contents' second place, established by hegemonic pedagogic theories (notably the constructivist one), to the writing appropriation conducted to the rejection of these contents, conditioning the child's learning of writing to a personal and limited to daily life verbal repertoire, rather than more sophisticated linguistic elements, which are required by the writing system. In light of what is shown by the research's theoretical-conceptual basis, we concluded to be of paramount importance the rescue of teaching of contents that are crucial to the appropriation of writing, which is a complex cultural instrument. Aiming to contribute to fulfilling this demand, we elaborated three *didactic principles* required to a historical-critical teaching practice, which, due to its dialectic foundation, overcome the commuter movement between using one certain literacy method at one time, and another one at another time. With these propositions we expected to assist literacy-teachers when performing their tasks, knowing that the writing and reading domains assert themselves as ballast of the schooling process as a whole, that is to say, as a basic device from which the other learning processes that compose the school universe and life, within culture, will surface.

**Keywords:** Literacy; Psychic Development; Historical-cultural Psychology; Historical-critical Pedagogy.

## RESUMEN

Esta investigación representa un desdoblamiento de la necesidad didáctico-pedagógica de la investigadora –en su condición de profesora alfabetizadora y formadora de profesores alfabetizadores, por su apropiación de conocimientos científicos acerca de la enseñanza de la lectura y de la escrita en una perspectiva crítica de la educación. Ante esta necesidad, emprendimos una investigación teórico-conceptual que se fundamenta en la psicología histórico-cultural y en la pedagogía histórico-crítica, cuyos objetivos fueron: investigar las articulaciones entre el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito, desvelando el alcance abstractivo de ese proceso; identificar los fundamentos psicológicos y lingüísticos requeridos a la alfabetización; y corroborar con la formación de profesores, apuntando contenidos imprescindibles para el trabajo con la lengua materna. Nos guiamos por la hipótesis según la cual el papel secundario de la enseñanza de los contenidos lingüísticos fundamentales para la apropiación de la escrita, por las teorías pedagógicas hegemónicas (en especial constructivistas), condujo a una negación de esos contenidos, condicionando el aprendizaje de la escrita por el niño a un repertorio verbal propio y circunscrito a la vida cotidiana, en detrimento de los elementos lingüísticos más elaborados y requeridos por el sistema de escrita. Ante lo presentado por el aporte teórico-conceptual constitutivo de esta investigación, concluimos que es de fundamental importancia el rescate de la enseñanza de contenidos imprescindibles a la apropiación de ese instrumento cultural complejo que es la escrita y, pretendiendo contribuir con la atención de esta demanda, elaboramos tres principios didácticos requeridos a una práctica pedagógica histórico-crítica, que, por su fundamento dialéctico, supera al movimiento pendular entre ora determinado método de alfabetización, ora otro. Con tales proposiciones esperamos auxiliar al profesor en el desempeño de su tarea como alfabetizador consciente de que los dominios de la lectura y de la escrita se imponen como base de todo el recorrido de la escolarización, es decir, como dispositivo básico del cual dependerán los demás procesos de aprendizaje que componen el universo escolar y la vida, en el seno de la cultura.

**Palabras clave:** Alfabetización; Desarrollo Psíquico; Psicología Histórico-cultural; Pedagogía Histórico-crítica.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Tirinha Chico Bento - Ideologia e alfabetização .....	43
Figura 2 - Pintura rupestre .....	102
Figura 3 - Ideograma .....	103
Figura 4 - Ideograma .....	103
Figura 5 - Ideograma .....	104
Figura 6 - Ideogramas.....	105
Figura 7 - Evolução gráfica da letra A.....	105
Figura 8 - Poema Acordo.....	141
Figura 9 - Esquema de alfabetização pela imagem, utilizado pela cartilha Caminho Suave .....	207
Figura 10 - Quadro geral: Métodos de Alfabetização .....	208
Figura 11- Esquema de representação simbólica do conceito <i>panela</i> .....	231
Figura 12 - Quadro sobre a Fase pré-instrumental .....	271
Figura 13 - Quadro Atividade gráfica diferenciada.....	274
Figura 14 - Quadro Atividade gráfica diferenciada.....	276
Figura 15 - Quadro Escrita simbólica (etapa inicial).....	278
Figura 16 - Continuidade do desenvolvimento da escrita simbólica.....	278
Figura 17 - Representação do esquema da palavra "Sol" .....	288
Figura 18 - Esquema para a palavra "pato" .....	290
Figura 19 - Esquema para a palavra uvas elaborado por uma criança .....	290
Figura 20 - Esquema para a palavra víbora elaborado por uma criança.....	291
Figura 21 - Esquema para a palavra elefante com a inclusão dos sons das vogais .....	292
Figura 22 - Esquema para a palavra <i>auto</i> elaborado por uma criança. Os círculos escuros (roxos na versão original) sinalizam os sons das vogais .....	292
Figura 23 - Esquema para a palavra “barco” elaborado por uma criança. Os círculos escuros (roxos na versão original) sinalizam os sons das vogais e os círculos mais claros (verdes na versão original) sinalizam os sons das consoantes.....	294
Figura 24 - Representação da quantidade de sons da palavra “navio” - vogais (círculos vermelhos) e consoantes (círculos verdes) .....	295
Figura 25 - Variação de atividade para a caixa de Elkonin .....	297

Figura 26 - Esquema para a proposição do jogo de palavras (adaptado pela pesquisadora).....	298
Figura 27 - Método didático de Elkonin - Janelas vazadas - tiras de cartão .....	300
Figura 28 - Jogo - Troca de letra inicial .....	302
Figura 29 - Exemplo do uso da escrita <i>scaffolded</i> (em "andaime") de uma criança de 5 anos assistida por um professor.....	307
Figura 30 - Quadro - Posições e identidades das letras .....	309

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>6</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>9</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>10</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE FIGURAS E QUADROS .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1 A LEITURA E A ESCRITA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>43</b>
1.1 A linguagem e o sistema de escrita: considerações introdutórias.....	46
1.2 Significado da palavra: unidade dialética entre linguagem e pensamento .....	56
1.3 A linguagem e sua realização na oralidade e na escrita.....	67
1.4 Do gesto à palavra: a escrita em sua pré-história .....	73
1.5 A alfabetização e a pedagogia histórico-crítica .....	85
<b>2 LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, NEUROLINGUÍSTICOS, ESTRUTURAIS E DISCURSIVOS: INSTRUMENTALIZAÇÃO AO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....</b>	<b>97</b>
2.1 Desenvolvimento histórico da linguagem: processos filo e ontogenéticos .....	100
2.2 Língua Portuguesa: aspectos históricos .....	113
2.3 Sistema de escrita da língua portuguesa: representação gráfica alfabética com memória etimológica e regulamentação ortográfica.....	127
2.4 Leitura e escrita: aspectos linguísticos e neurolinguísticos .....	144
<b>3 PEDAGOGIA TRADICIONAL, PEDAGOGIA NOVA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>169</b>
3.1 Ensino e aprendizagem: o movimento pendular das teorias pedagógicas tradicionais e escolanovistas .....	171



3.2 Para além da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova .....	181
3.3 A Alfabetização como tarefa primeira da escola .....	187
<b>4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PRESSUPOSTOS DIDÁTICO- PEDAGÓGICOS À LUZ DE UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO. ....</b>	<b>192</b>
4.1 Alfabetização e processamento da linguagem .....	194
4.1.1 Os métodos de alfabetização: aspectos históricos e metodológicos .....	195
4.1.2 As unidades de processamento da leitura e da escrita: rotas fonológicas e lexicais.....	211
4.2 O compromisso didático com a formação de capacidades requeridas no processo de apropriação da leitura e da escrita: da educação infantil ao ensino fundamental	227
4.2.1 Desenvolvimento das linguagens oral e escrita no processo de aprendizagem: o percurso didático de simbolização da criança na educação infantil.....	232
4.2.2 A conscientização da percepção auditiva na escuta da linguagem: epilinguagem e metalinguagem.....	245
4.3 A instrução da alfabetização no ensino fundamental: os anos iniciais do ciclo de alfabetização em foco .....	257
4.3.1. Atividade de estudo e desenvolvimento: a criança na idade escolar.....	268
4.3.2 Análise psicológica da leitura em sua etapa inicial: ações e operações básicas para a formação do pensamento teórico.....	281
4.3.3 Análise psicológica da leitura em sua etapa inicial: a língua portuguesa em foco.....	303
4.4 Princípios didáticos para a prática pedagógica histórico-crítica em alfabetização .....	315
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>327</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>335</b>

## INTRODUÇÃO

*"Queridos irmãos e irmãs, nós não podemos nos esquecer de que milhões de pessoas estão sofrendo com a pobreza, a injustiça e a ignorância. Nós não devemos nos esquecer de que milhões de crianças estão fora da escola. Nós não devemos esquecer que nossos irmãos e irmãs estão esperando por um futuro brilhante e pacífico. Deixem-nos, portanto, **travar uma luta gloriosa contra o analfabetismo, a pobreza e o terrorismo.** Deixem-nos pegar nossos livros e canetas porque estas são as nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. A educação é a única solução. Educação antes de tudo".*

(Malala Yousafzai<sup>1</sup>, ONU, 2013, grifo nosso).

Não haveria melhor epígrafe para iniciarmos nossas discussões sobre a alfabetização do que essa advinda da súplica de uma menina que se apresenta consciente acerca dos problemas da realidade concreta criada e sustentada pela sociedade do capital. Na categoria de pesquisadora e, de maneira enlevada, na categoria de professora alfabetizadora, faço minhas as palavras da paquistanesa Malala, na ousadia de transformar este estudo em mais um instrumento de luta contra o analfabetismo, em direção ao ensino desenvolvente das pessoas. Entendemos a qualidade e complexidade requerida ao sucesso pedagógico no processo de alfabetização, perpassando não apenas, mas *também* pela posse de saberes necessários ao professor alfabetizador, entre eles, destacamos os saberes sobre o desenvolvimento humano, sobre a língua e sobre a forma de ensinar.

Entretanto, não podemos perder de vista outros aspectos importantes intervenientes na práxis<sup>2</sup> do processo de alfabetização: a materialidade objetiva da vida

---

<sup>1</sup>Paquistanesa ativista que sofreu ataque terrorista por defender o direito das meninas à educação. Ela tinha 15 anos na época em que levou um tiro na cabeça dentro de um ônibus escolar no Vale do Swat, em 2012. A epígrafe diz respeito ao seu primeiro discurso após o atentado. O discurso ocorreu em 12 de julho de 2013, durante a reunião dos jovens líderes na Assembleia Geral da ONU, em Nova York. A data coincidiu com o seu aniversário de 16 anos e foi oficializada pelo Secretário-Geral da ONU, Ban Ki-moon, como o 'Dia Malala', em homenagem aos seus esforços para garantir educação para todos. Fonte: <http://www.ikmr.org.br/dia-malala-discurso-onu/> Acesso em: 12 out. 2016.

cotidiana, as condições socioeconômicas, a periodização histórica de cada indivíduo, as condições de trabalho dos profissionais da educação, o envolvimento da família, etc.

Nessa direção, buscaremos relacionar a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança com as condições acima descritas, não perdendo de vista o caráter de totalidade<sup>3</sup> do ato de ensinar, composto de multideterminações. Contudo, incidiremos nossos esforços no estudo dos **conteúdos necessários a estarem sob domínio do professor alfabetizador**, sendo imprescindível a este, de acordo com Faraco (2000, p. 9), "ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino [...]". Dado reapresentado nas palavras de Tasca e Poersch (1990, p. 44-45), quando abordam que é preciso ao professor alfabetizador assumir "uma postura científica diante de sua matéria de ensino, utilizando-se de todos os instrumentos de que dispõe, a fim de realizar seu trabalho com o máximo de certeza, técnica e fundamentação a ser reconhecido verdadeiramente como profissional".

Assim, inferimos a apropriação desses conhecimentos, pelo professor alfabetizador, como base para a qualidade didática da sua prática educativa, à medida que subsidie sua visão<sup>4</sup> da realidade, sob a ótica de um sistema teórico que lhe

---

<sup>2</sup>Práxis é uma categoria central do marxismo como filosofia, de acordo com Vazquez (1986, p. 5, grifos nossos) "Assim entendida, a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como **interpretação do mundo**, mas também como **guia de sua transformação**. Tal filosofia não é outra senão o marxismo". O mesmo autor incita-nos a elevar a nossa consciência da práxis "como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano" (VAZQUEZ, 1986, p. 3). Portanto, nesta pesquisa, quando nos referirmos à prática pedagógica, a consideraremos a partir da categoria da práxis.

<sup>3</sup>Conforme a lógica dialética, Alves (2002, p. 10, grifo nosso) nos explicita que "Totalidade nada tem a ver com as imprecisas noções do 'todo', de 'contexto social', sistematicamente presentes nos falas dos educadores. Totalidade, no caso, corresponde à forma da sociedade dominante em nosso tempo: sociedade capitalista. Aprender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que regem o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação nessa perspectiva supõe, antes de mais nada, **o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento**. Educação, como parte da totalidade social, não nos conduz à totalidade, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área. Aliás, a especialização já é uma limitação ideológica, pois não permite apreender a educação como uma questão social, como uma questão que diz respeito à totalidade. Tratá-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes".

<sup>4</sup>Essa visão advém da reflexão sobre a práxis (retomar esse conceito na nota de rodapé na página 16). Na contramão dessas considerações, Vazquez (1986, p. 15, grifo nosso) afirma que "**O homem comum e corrente, enredado no mundo de interesses e necessidades da cotidianidade, não ascende a uma verdadeira consciência da práxis capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua atividade prática para percebê-la, sobretudo, em algumas de suas formas** - o trabalho, a atividade política, etc. - em toda sua dimensão antropológica, gnosiológica e social. Ou seja, não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos está contribuindo para escrever a história humana - como processo de formação e

possibilite apreender a dinâmica do movimento do objeto em estudo. Portanto, objetivamos contribuir com a formação inicial e contínua do professor alfabetizador na obtenção de conhecimentos necessários para perceber, em pensamento, o que se passa na realidade. Pois a teoria<sup>5</sup> opera sob a captação dos fenômenos, corroborando uma reprodução ideal do movimento do real, não como reflexo deste, mas imbricada nesse processo ativo<sup>6</sup> por parte do indivíduo (MARX, 1983). A reprodução ideal do movimento do real perpassa pela dinâmica estrutural do objeto ou fenômeno em estudo, captando sua historicidade (o que é, o que foi e o seu vir a ser).

Nessa perspectiva, esta pesquisa é resultado de nossa necessidade didático-teórica enquanto professora alfabetizadora, bem como, enquanto formadora de professores alfabetizadores, condições estas vivenciadas por nós ao longo de 30 anos de trabalho com a educação, em direção à apropriação de conhecimentos científicos acerca do processo de alfabetização.

Ao buscar o Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP (Campus Araraquara), o objetivo primeiro era o de encontrar respostas científicas para as inquietações e dúvidas acerca do ensino e da aprendizagem da língua materna. Trazíamos conosco muitas questões, entre elas: a) como ocorre o **desenvolvimento da linguagem** (processo de simbolização) na criança, considerando o percurso da pré-história da escrita até a sua plena apropriação?; b) qual a **relação** entre a **linguagem oral** (adquirida no cotidiano) e a **linguagem escrita** (a ser aprendida por meio de processos educativos intencionais)?; c) quais **conteúdos linguísticos** da estrutura do idioma são fundamentais ao conhecimento do professor alfabetizador para a efetivação

---

autocriação do homem - nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade".

<sup>5</sup>Com relação à práxis pedagógica, o conceito de teoria abordado nesta pesquisa não corresponde "a memorização de um conjunto de ideias com importância em si mesmas, divorciadas entre si e do conhecimento daquilo que acontece nas escolas. Isso não é teoria; é retórica. Também não é suficiente a mera aplicação de técnicas, prescrições curriculares sem o conhecimento efetivo de seus objetivos e possibilidades de intervenção em uma realidade complexa, sem reflexão crítica. Isso não é prática; é ativismo" (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 25).

<sup>6</sup>Acerca da relação ativa da criança na sociedade, Chaiklin (2011, p. 665), enaltece "Em vez de ser um receptor passivo de um ambiente objetivo, a criança é seletiva em relação ao que é percebido e lhe interessa. Essa relação muda a cada novo específico período etário, refletindo a estrutura das funções psicológicas daquela idade".

de uma boa prática pedagógica?; d) o que é e qual é o papel da **consciência fonológica**<sup>7</sup> no processo de alfabetização?; e) a partir da **lógica interna**<sup>8</sup> do desenvolvimento da **linguagem**<sup>9</sup> e da **lógica interna da estrutura da língua portuguesa**, quais são os **princípios didáticos** imprescindíveis ao trabalho com o ensino da língua<sup>10</sup>?

Diante de tais inquietações, encontramos nas palavras de Marx (1983) o alimento desafiante para adentrarmos a esse caminho, quando ele diz "não há entrada já aberta para a ciência, e só aqueles que não temem a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que têm a chance de chegar a seus cimos luminosos" (MARX, 1983, p. 23). O desafio de nos embrenharmos nesse percurso apresentava-se grande, contudo, tínhamos conosco, parafraseando o autor citado, o desejo didático de galgar as escarpas abruptas do conhecimento, procurando atingir os cimos luminosos do saber científico, para então podermos nos aproximar das múltiplas determinações do processo de alfabetização.

O estudo de qualquer fenômeno demanda sua apreensão no trânsito que lhe confere sustentação, de acordo com as considerações de Martins e Marsiglia (2015, p. 11): "Cada fenômeno deve ser captado em seu trânsito, naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, mas, especialmente, como chegou a ser o que é, e como

---

<sup>7</sup>Soares (2016) faz a contextualização histórica do surgimento dos estudos sobre *consciência fonológica*, abordando o período da "prontidão" para alfabetização, o qual englobava o nível de "maturidade" por meio de testes avaliativos da coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação (pronúncia adequada de palavras), entre outros. No entanto, conforme a autora nos sinaliza, "Essas habilidades não tinham como referência as relações entre os sons da língua oral e sua representação na língua escrita; foi o conceito de *consciência fonológica* que, a partir dos anos 1970, evidenciou a importância de compreensão dessas relações para que a criança chegasse ao princípio alfabético, particularmente por meio do desenvolvimento da habilidade de dissociar a cadeia sonora da fala de seu conteúdo semântico, e da compreensão da possibilidade de segmentação da palavra falada em seus constituintes sonoros" (SOARES, 2016, p. 167).

<sup>8</sup>Segundo Kosik (1976, p. 31) a lógica interna do fenômeno diz respeito à conexão interna dos fatos, a sua generalização, sendo o próprio fato reflexo de um determinado contexto. Para se chegar à lógica interna de um fenômeno, de acordo com o referido autor, utiliza-se "o método de investigação que compreende três graus: 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento".

<sup>9</sup>Compartilhamos de Martins (2013, p. 167) o conceito de linguagem como sendo um "sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual".

<sup>10</sup>Utilizamos o conceito de língua, conforme Martins (2013, 167) quando diz que "A língua representa um sistema específico de comunicação por meio da linguagem, que se estrutura por vocabulário, gramática e sistema fonológico específicos".

poderá ser diferente". Nessa direção, devemos visar o conhecimento na sua máxima concretude, acompanhando sua transitoriedade, e esta é a empreitada à qual nos dedicamos tendo em vista disponibilizar ao professor alfabetizador, especial interlocutor deste texto, elementos teóricos e práticos significativos à sua práxis pedagógica.

Tal fato se justifica, pois as avaliações do desempenho escolar, a exemplo do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)<sup>11</sup>, demonstram o papel insuficiente da alfabetização na mediação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados da proficiência em leitura obtidos com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA - 2014)<sup>12</sup> apontam que 22% dos alunos do 3º ano estão no nível 1 de proficiência, traduzindo sua capacidade de "ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas"<sup>13</sup> (INEP/MEC, 2014), e somente 11% dos alunos alcançam o nível 4, sendo capazes, entre outros aspectos, de "inferir sentido em fragmentos de conto; sentido de palavra em fragmento de textos 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" (Id. Ibid).

Na proficiência de escrita os dados são mais alarmantes, pois os níveis de apropriação da escrita revelam que somente 9,88% dos alunos, ao final do 3º ano atingiram o nível 5, sendo capazes de "[...] escreverem textos adequados ao final do ciclo de alfabetização, com poucos desvios, mas característicos desta fase de aquisição das habilidades de escrita (ortográfico, em maioria)" (INEP/MEC, 2014).

---

<sup>11</sup>O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do Ministério da Educação (MEC) é constituído por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sendo que duas primeiras são realizadas a cada dois anos, enquanto que a ANA é realizada anualmente. Ainda que tenhamos inúmeras objeções quanto à forma, estrutura e conteúdos dessas avaliações externas, elas compõem o universo empírico do sistema avaliativo nacional.

<sup>12</sup>Fonte INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 30 jun. de 2016.

<sup>13</sup>De acordo com o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG, sílaba canônica é a sílaba constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V), nesta ordem. Sílaba não canônica refere-se a outras estruturas ou padrões silábicos, tais como: *a-bacate* - V, *es-ca-da VC*, *porta CVC*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>>. Acesso em: 30. jun. de 2016.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>14</sup>, a taxa de analfabetismo no Brasil aponta para 8,6% das pessoas com 15 anos ou mais que não se apropriaram do sistema de escrita. De acordo com Klein (*apud* Folha de São Paulo, 2009)<sup>15</sup>, os dados do IBGE ainda demonstram que:

A alfabetização varia de acordo com a renda: em famílias mais ricas (mais de cinco salários mínimos per capita), aos cinco anos de idade, quase metade (47%) das crianças já se alfabetizaram; entre as mais pobres (menos de 1/4 de salário mínimo per capita), o percentual é de 10%. Aos sete, praticamente todas as crianças mais ricas já se alfabetizaram, mas a taxa de alfabetização entre as mais pobres é de 49%.

Esse cenário perdura historicamente no Brasil, de acordo com os estudos de Mortatti (2000), nas palavras de Carvalho e Machado de Assis:

Ler, escrever e contar constituem a base do progresso por onde somente um povo pode encaminhar-se ao porto da civilização. **Não deve e não pode ser privilégio dos felizes filhos da fortuna.** Esta questão resolve, como já tem resolvido, muitos e importantes problemas sociais, ela assenta sobre quatro pontos cardinaes - escola, mestres, discípulos e methodos (CARVALHO, 1876, p. 5). A nação não sabe ler. Há somente 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler, desses uns 90% não leem letra de mão, 70% jazem em profunda ignorância (MACHADO DE ASSIS, 1876 *apud* MORTATTI, 2000, p. 46, grifo nosso).

Para ilustrar essa relação entre os processos educativos e as classes sociais, recorreremos aos dados informados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no suplemento de mobilidade sócio-ocupacional da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2104, veiculados na mídia escrita<sup>16</sup> (impressa e digital), os quais apontam a estreita correlação entre o nível de instrução dos pais e a renda de seus herdeiros, perpetuando a precariedade de condições de vida dos

---

<sup>14</sup>Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade>>. Acesso em: 25 jul. de 2016.

<sup>15</sup>Fonte: Folha de São Paulo - UOL - on line. Data: 12/07/2009. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ffl207200915.html>>. Acesso em: 25 jul. de 2016.

<sup>16</sup>Pesquisa amplamente veiculada pela mídia (escrita e digital) local e nacional. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/default.shtm>> Acesso em: 17 nov. 2016

brasileiros pertencentes à classe proletária. De acordo com Durão (2016, p. 20), na reportagem veiculada em jornal:

Os resultados indicam que o nível de escolaridade das pessoas ocupadas está bastante associado ao nível educacional de seus pais. Um percentual de 41% dos filhos de pais sem instrução está nas faixas de renda mais baixas, com rendimento de até meio salário mínimo (7,5%) ou de mais de meio a um salário mínimo (17,6%). O inverso acontece quando o pai tem nível superior completo. Nesse caso, 47,4% dos filhos ganham acima de cinco salários mínimos, podendo ultrapassar a faixa de rendimento de 20 salários. A idade em que os filhos começam a trabalhar também sofre influência da ocupação dos pais. O IBGE mostra que filhos de trabalhadores cuja ocupação demanda menor nível de instrução formal e que têm menor renda acabam ingressando mais cedo no mercado de trabalho.

Perante tudo isso, ressaltamos que os dados apresentados dizem, *a priori*, muito pouco a respeito do fenômeno. Todavia, para a superação da empiria fenomênica desses dados, será necessário realizar um procedimento analítico-científico por meio da conquista de conhecimentos acerca do objeto de estudo, fazendo-se necessário a captação de suas relações nos planos lógico (dinâmica, estrutura e funcionamento) e histórico (gênese e desenvolvimento). Isso nos parece uma das condições para corroborar a transformação<sup>17</sup> da realidade que ora se apresenta.

Diante do exposto, nos encaminhamos para a realização desta pesquisa - de caráter teórico-conceitual, tomando como **objeto** o processo de alfabetização em suas interfaces com a educação escolar. A nosso juízo, é fundamental que compreendamos de modo essencial esse instrumento psíquico e, igualmente, as questões linguísticas imbricadas nos processos de ensino e de aprendizagem, para que, de posse desses conhecimentos científicos, possamos lançar luz a *princípios didáticos* norteadores da alfabetização, à luz das articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural<sup>18</sup> e da pedagogia histórico-crítica<sup>19</sup>. Outrossim, operaremos com esse objeto

---

<sup>17</sup>Transformação, conforme Martins (2013, p. 271-272), vem de "transformar, do latim *transformare*, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição. Conforme disposto por Vigotski, no cerne da transformação dos indivíduos reside a internalização de signos, condição *sine qua non* para a referida formação e transformação".

<sup>18</sup>Concepção teórica idealizada pelo psicólogo russo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) e seguidores, que objetiva explicar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano a partir de bases históricas, sociais e culturais.

<sup>19</sup>Concepção teórica elaborada por uma coletividade de autores e liderada pelo professor emérito da UNICAMP, Dermeval Saviani (1943-...), que tem como principal objetivo estabelecer princípios



visando extrair dele as suas determinações mais simples e reveladoras de seus traços essenciais.

Nessa direção, a despeito da compreensão da realidade, objetivamos investigar os diversos aspectos envolvidos no processo de alfabetização, qualificando a análise da realidade, pois de acordo com Kosik (1976, p. 9):

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

Segundo o mesmo autor (1976), para entendermos algo, precisamos compreender sua dinâmica interna e sua estrutura e, à vista disso, tomaremos como base a ideia central do binômio alfabetização<sup>20</sup> X analfabetismo<sup>21</sup> como faces contraditórias de um mesmo fenômeno, devendo ser examinadas em suas interdependências dialéticas, ou seja, na essência mediada do fenômeno e na produção social deste. Ainda conforme Kosik (1976, p. 16-17):

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-o a um exame em que as formas reificadas do mundo do

---

norteadores do processo educativo para que este se constitua como um espaço de apropriação dos conhecimentos científicos. De acordo com Saviani (2005a, p. 24), "A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista".

<sup>20</sup>Por alfabetização entendemos, anuentes com Martins e Marsiglia (2015, p. 73), como sendo o “[...] processo de apropriação de uma forma específica de objetivação humana: a escrita”, sendo que (idem, p. 74) “[...] a alfabetização propriamente dita dispensa o letramento ao contê-lo por interioridade, de sorte que ideários que advogam a alfabetização como letramento redundam, no mínimo, tautológicos do ponto de vista vigotskiano”.

<sup>21</sup>Em 1968, no exílio, Paulo Freire denunciou uma série de concepções distorcidas, que concebiam o *analfabetismo* como *erva daninha a ser erradicada; doença contagiosa ou chaga deprimente a ser curada; vergonha; manifestação de incapacidade, de pouca inteligência, de proverbial preguiça* etc. Ao contrário de tudo isso, para Freire o ***analfabetismo é uma das múltiplas expressões concretas de uma realidade social injusta: uma forma de injustiça social.*** Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/analfabetismo>> Acesso em: 08 dez. 2016.

objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade.

Diante do exposto, é preciso analisar o ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras também em relação com as tendências pedagógicas componentes do ideário educativo brasileiro. Saviani (2000), em análise de tais ideários, afirma a existência de um primeiro grupo de teorias — pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista - denominadas pelo autor como “teorias não críticas”, posto desconsiderarem as determinações sociais do fenômeno educativo, apresentando uma abordagem técnica e supostamente neutra em relação às questões educacionais, atribuindo à escola um poder ilusório de redentora da sociedade. Em outro extremo estão os posicionamentos nomeados pelo autor como teorias crítico-reprodutivistas, pois consideram a escola impotente diante dos determinantes sociais, conduzindo-se para a afirmação de sua função no limite da reprodução da ordem político-econômica vigente e na reprodução de desigualdades.

Diferentemente do disposto por essas duas concepções, segundo o mesmo autor (2000), a escola apresenta-se como uma realidade histórica a ser transformada pela intencionalidade das ações humanas. Há que se considerá-la, sim, sob determinação das condições sociais objetivas, mas, ao mesmo tempo, considerá-la, também, como interveniente em tais condições. Para tanto, o desafio é a *síntese propositiva* de uma teoria que supere, por incorporação<sup>22</sup>, os referidos enfoques pedagógicos, buscando uma teoria crítica da educação, dado consubstanciado na pedagogia histórico-crítica.

Ao analisarmos toda essa problemática sob a ótica didático-metodológica, recaímos sobre a formação de professores no Brasil, regida pelo ideário pedagógico construtivista, parte integrante das “teorias não críticas”, cujos pressupostos tornaram-se hegemônicos na educação escolar nas últimas décadas. Este aporte teórico, pautado em princípios piagetianos, não preconiza o papel do professor na mediação do aluno

---

<sup>22</sup>Saviani (2015, p. 28, grifo nosso) nos elucidava esse termo, dizendo "A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender **o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética)**. Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a **mediação** do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num **momento** da lógica dialética".

com o objeto da cultura - no caso desta pesquisa, a alfabetização - muitos menos o intercâmbio diretivo do professor no ensino em relação à aprendizagem por parte do aluno.

Para o construtivismo, a função do professor seria a de facilitador<sup>23</sup>, minimizando o papel das relações sociais no processo de produção do conhecimento, diferentemente da pedagogia histórico-crítica, preconizadora da ação ativa tanto do professor como do aluno. Nessa perspectiva, para a pedagogia histórico-crítica, professor e aluno, apesar de possuírem conteúdos diferentes em suas ações, estão dialeticamente interconectados.

Destarte, segundo o construtivismo, ao professor cabe a tarefa de acompanhar o desenrolar do processo educativo, não como transmissor de conhecimentos, mas como alguém que ampara o aluno em sua própria construção. Para essa concepção, a aprendizagem torna-se qualitativa quando alçada pela criança em seu percurso individual, sem interferência incisiva do professor. Francioli (2012, p. 40) nos apresenta argumentos sobre esse referencial teórico, presente nas escolas públicas brasileiras, corroborando prejuízos à educação:

[...] as principais ideias pedagógicas defendidas nas últimas décadas pela psicogênese da língua escrita (1999) e adotadas pelas políticas públicas brasileiras, têm enfatizado um modelo de escola que não prioriza o ensino dos conteúdos escolares clássicos, mas tem priorizado uma concepção de aprendizagem como um processo natural e espontâneo que ocorreria tão mais adequadamente quanto menos sofresse a ação do ensino. Isso tem demonstrado que embora a difusão das ideias construtivistas e sua adoção oficial pelas secretarias de educação não seja o único fator responsável pela situação extremamente problemática na qual se encontra a educação escolar brasileira contemporânea, certamente o construtivismo tem uma grande parcela de responsabilidade por esse quadro.

No cenário histórico nacional, a teoria construtivista chegou ao Brasil na década de 1980, sendo divulgada como uma teoria conceitualmente transformadora, em razão do papel do aluno como sujeito ativo, colocando-o na condição de construtor de seu

---

<sup>23</sup>Segundo Soares (2016, p. 335), "no paradigma construtivista, que busca identificar as hipóteses que a criança constrói sobre a natureza da escrita ao longo de seu desenvolvimento, a atuação do(a) alfabetizador(a) é de acompanhamento do processo de conceitualização da língua escrita pela criança em seu convívio com material escrito, acompanhamento traduzido em provocação e orientação na estruturação, desestruturação, reestruturação de hipóteses e conceitos sobre a língua escrita. O/a alfabetizador(a) não propriamente *ensina*, mas *guia* a criança em seu desenvolvimento: processos internos que a levam à formulação de hipóteses e à formação de conceitos sobre um *objeto* de conhecimento com o qual se defronta - a língua escrita".

conhecimento. No entanto, apesar dessa premissa, o construtivismo produziu um confronto na rede pública, fomentando um sentimento de insegurança e mal estar entre os docentes, pois apontava a necessidade do abandono de práticas supostamente 'tradicionais', entre elas, o trabalho com palavras e sílabas, por exemplo, sem, contudo, indicar para seu lugar práticas consistentes de alfabetização.

Em meados dos anos oitenta, a perspectiva construtivista<sup>24</sup> constituiu-se hegemônica na alfabetização, priorizando o trabalho com o texto como unidade de sentido, sendo o letramento a figura principal no ensino da língua escrita. Nessa lógica, os conhecimentos acerca das relações grafema-fonema saem de cena, deixando os alunos subjugados às suas hipóteses<sup>25</sup> individuais, postulando como "mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão" (DUARTE, 2001, p. 36). Disto resultou a negação do ensino dos elementos linguísticos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre tal conjuntura, Mortatti (2016, p. 2275) explicita que "foi se caracterizando a função do professor como apenas a de 'facilitador', 'diagnosticador/avaliador', 'incentivador', treinador para avaliações padronizadas".

Corroborando o exposto, Mortatti (2016) apresenta suas considerações sobre a constituição de um "construtivismo à brasileira", como resultado de um conhecimento aligeirado acerca dos pressupostos dessa corrente pedagógica, sem a leitura, pelos professores, dos textos originários a ela. Em seu texto, a autora faz alusão ao livro de Emília Ferreiro<sup>26</sup>, intitulado *Os Filhos do Analfabetismo*, versando sobre o problema das

---

<sup>24</sup>Segundo Andrade, Andrade e Capellini (2014, p. 34, grifo nosso), os estudos construtivistas sobre o ensino da língua escrita deram ênfase "[...] aos aspectos semânticos da linguagem (enquanto sistema de significação) e pouco ou quase nada aos aspectos fonológicos e sintáticos, pois para ele (Piaget) os aspectos semânticos eram os mais apropriados para fornecer informações sobre os universais cognitivos".

<sup>25</sup>De acordo com Duarte (2001, p. 36-37) "é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente".

<sup>26</sup>Psicolinguista argentina que pesquisou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever. Doutora-se na Universidade de Genebra, sob orientação do biólogo Jean Piaget, cujo trabalho de epistemologia genética (uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança) ela continuou, estudando um campo que o mestre não havia explorado: a escrita. A partir de 1974, Emilia desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky, e publicado em 1979. Emilia é hoje professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, da Cidade do México, onde mora. Além da atividade de professora — que exerce também viajando pelo mundo, incluindo frequentes visitas

crianças analfabetas. Realizando uma paráfrase significativa ao título do livro aludido, Mortatti (2016, p. 2283) pondera: "há hoje milhões de brasileiros (incluindo estudantes, professores e pesquisadores) que partilham de outra trágica condição social e política: a dos 'órfãos do construtivismo'".

Embora as proposições anteriores apresentem-se como fatos, os limites dos pressupostos teóricos preconizados pela concepção construtivista ultrapassam essas questões, pois estão embasados na ideia de adaptação<sup>27</sup> à realidade *tal como se apresenta* — sob a tutela do capital —, contrariamente à ideia do papel da educação na transmissão do conhecimento como uma arma poderosa na luta de classes e a favor de uma sociedade *tal como ela deveria ser*. Há que se levar em conta que, para a epistemologia piagetiana, a validade da verdade encontra-se na construção do conhecimento acerca da realidade a partir de um processo individual, interno e solitário (DUARTE; MARSIGLIA, 2009). Tais pensamentos alinham o construtivismo aos ideais escolanovistas representados pelo lema "aprender a aprender"<sup>28</sup>, destacados a seguir:

---

ao Brasil —, a psicolinguista está à frente do site [www.chicosyescritores.org](http://www.chicosyescritores.org), em que estudantes escrevem em parceria com autores consagrados e publicam os próprios textos. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emilia-ferreiro-306969.shtml>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

<sup>27</sup>Juntamente a esse aspecto de adaptação à realidade imposta pelo capitalismo, Frigotto (2015, p. 220, grifos nossos) discute acerca das competências exigidas frente à tecnologia instalada na sociedade contemporânea, afirmando que "as novas tecnologias, por sua vez, que combinam informação e microeletrônica dão, tanto ao capital produtivo quanto ao capital financeiro, enorme poder e mobilidade, permitindo desfazer-se de enormes contingentes de trabalhadores, além de eliminar ou flexibilizar as leis que protegiam os empregados e instaurar processos de super exploração. O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais "competentes", ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. **Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita**".

<sup>28</sup>"Aprender a aprender" foi um lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. "No mundo todo, livros, artigos e documentos oficiais apresentam o "aprender a aprender" como um emblema do que existiria de mais progressista e inovador, um símbolo da educação do século XXI" (DUARTE, 2006, orelha do livro Aprender a aprender). De acordo com Duarte (2006, p. 42), "trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos [...] a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea". Os pressupostos desse ideário, tem por base a concepção da não transmissão do conhecimento objetivo, sendo que o conhecimento se centraria na capacidade de adaptação do sujeito, por meio de suas estruturas de percepção e ação.

[...] há quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender”. O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas, o segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é a de transmissão dos conhecimentos socialmente existentes, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimento. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois somente assim esse aluno estará em condições de se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, a qual seria uma sociedade marcada por um intenso ritmo das mudanças. (DUARTE, 2007, p. 215).

Com base no exposto e do lugar de professora alfabetizadora que viveu a ascensão do construtivismo no Brasil, hoje podemos constatar os danos causados ao se preferir a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, ao deslocar o foco do ensino do conteúdo para a forma. Tecidas essas considerações, julgo importante elucidar minha relação com o cenário educativo apresentado.

Após dezenove anos trabalhando em sala de aula como professora da educação básica, no ano de 2005 fui convidada, pela então Diretora do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria da Educação de uma cidade do interior paulista, para atuar como formadora no curso *Letra e Vida* — Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação, com a qual o município fez parceria. O referido curso era organizado em três módulos compostos por unidades centradas em questões teórico-metodológicas acerca da apropriação da escrita pela criança, da aprendizagem da leitura e produção textual, entre outros assuntos.

O referido curso alicerçava-se nos pressupostos teóricos do construtivismo, tendo como objetivo "demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita" (BRASIL, 2001, p. 13). Para consolidar a formação junto aos professores da rede de ensino, participava de reuniões quinzenais na Diretoria de Ensino de outra cidade do interior paulista, onde recebia formação teórica liderada por professoras da equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) — órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Essas reuniões, bem como minha prática profissional, eram basilares para que eu atuasse como formadora de professores alfabetizadores, no curso anteriormente mencionado.

Durante cinco anos, multipliquei o curso *Letra e Vida*, atingindo um número considerável de professores alfabetizadores. A experiência trouxe-me muitos conhecimentos e algumas indagações. Dentre os conhecimentos, como traços universais de matriz teórica<sup>29</sup>, destaco a importância de o professor constituir-se como leitor e planejar boas situações didáticas de leituras diárias para seus alunos. Essa prática não era tão disseminada entre os professores alfabetizadores de então.

Outro ponto foi o questionamento acerca de *posturas controversas* de ensino<sup>30</sup>, trazendo discussões sobre como ressignificar as práticas alfabetizadoras. Nesse quesito, os conteúdos trazidos pelo curso *Letra e Vida* possibilitaram avanços em muitos aspectos, contudo, o curso não abordou questões importantes para o trabalho com alfabetização, como por exemplo: a importância da "pré-história" da escrita no desenvolvimento do processo de simbolização da criança; um trabalho mais sistematizado sobre a consciência fonológica; o entendimento do ensino como fonte promotora de desenvolvimento, etc. Essas e outras questões serão trazidas à discussão, posteriormente, nesta pesquisa. Consideramos fundamental reconhecer o trabalho sério dos diversos profissionais integrantes da formação do programa aludido, apresentando sempre muito compromisso com a educação.

No ano de 2010, ainda trabalhando com formação de professores na Secretaria da Educação, tomei contato com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, por meio de um projeto de extensão organizado por uma docente do Departamento de Psicologia de um dos campi da UNESP. O projeto objetivava trabalhar com as escolas de ensino fundamental do município, em parceria com a equipe técnica da Secretaria da Educação, atuando em aspectos educacionais, tais como: questões teórico-metodológicas sobre os fundamentos do trabalho pedagógico; relações sociais na escola, integrando professores, funcionários e alunos; relações entre ensino e aprendizagem; entre outros, buscando apresentar o desenvolvimento humano sob a ótica da psicologia

---

<sup>29</sup>Expressão marcada pela Profa. Dra. Lígia Márcia Martins durante o *1º Seminário sobre o Método Materialista Histórico-Dialético: reflexões sobre a pesquisa e o ensino*, ocorrido na UNESP/Araraquara no período de 14 a 16 de dezembro de 2016, significando que toda ciência de fato conduzirá à identificação de traços universais, ou seja, de conceitos que apresentam a essência do fenômeno.

<sup>30</sup>Entendemos como *posturas controversas* de ensino: a relação autoritária entre professor e aluno, o professor como único detentor do saber, o verbalismo como forma de ensino, a repetição mecânica para uma memorização sem sentido, conteúdos assimilados sem serem compreendidos, entre outros aspectos.

histórico-cultural. De lá para cá foram muitos os estudos dos quais participei, procurando me apropriar dessa teoria, que é portadora de um novo enfoque sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Além do *Letra e Vida*, tivemos em nosso município, desde 2013, a parceria com outro programa de alfabetização engendrado pela política nacional de educação, denominado: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC<sup>31</sup>). Embora não tenha atuado diretamente na formação dos professores alfabetizadores (conforme ocorrido no *Letra e Vida*), coordenei o grupo de orientadores de estudos, atores diretos da formação continuada preconizada pelo PNAIC. Esse programa, de concepção construtivista, objetivou a formação de professores no território nacional, a fim de garantir a alfabetização dos alunos até os oito anos de idade. O referido programa continha cadernos<sup>32</sup> de estudos elaborados por universidades públicas, sendo a alfabetização o foco em 2013, contando com oito unidades temáticas, com aprofundamento distinto (VIEIRA; RODRIGUES, 2016).

Analisando os materiais de formação do PNAIC, encontramos em Vieira e Rodrigues (2016) um estudo sobre *a insuficiência de aprofundamento acerca das questões linguísticas*, fato resvalado no diminuto "investimento na instrumentalização do alfabetizador para com os conhecimentos da língua" (VIEIRA; RODRIGUES, 2016, p. 168). Nas palavras das autoras:

Neste sentido, problematiza-se uma das lacunas linguísticas dentro o PNAIC, pois se um dos objetivos do programa é "entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC" (BRASIL, 2012, Caderno de apresentação, p. 31) qual caderno contempla a contento esses saberes fonológicos e fonéticos da língua? **Se há graus de iniciação e aprofundamento na grafia de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas e as**

---

<sup>31</sup>Conforme Vieira e Rodrigues (2016, p. 166), "O PNAIC é um programa de formação continuada, de modalidade presencial, idealizado para os professores alfabetizadores (1º ano ao 3º ano) e materializado, via compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental".

<sup>32</sup>Tendo em vista que, os Direitos de Aprendizagem, documento elaborado pelo Ministério da Educação, serviram como matéria-prima para organização do PNAIC e que, para cada conjunto de direitos, os mesmos se organizaram em graus (I de introduzir, A de aprofundar e C de consolidar), dentro dos quatro eixos da língua portuguesa (oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística), **este trabalho reflete apenas os cadernos da unidade 3: Funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, dos anos 1, 2 e 3**" (VIEIRA; RODRIGUES, 2016, p. 166, grifo nosso).



**correspondências regulares contextuais entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro**, observou-se até o momento **pouco estudo de convencimento aos professores alfabetizadores**, principalmente nos cadernos dos anos 1 e 2 (VIEIRA; RODRIGUES, 2016, p. 167, grifo nosso).

Diante do exposto, as autoras supracitadas enfatizam a necessidade do ensino das regularidades entre letras e fonemas, pois esse conhecimento específico sobre a língua garante o direito de aprendizagem<sup>33</sup> previsto no PNAIC (VIEIRA; RODRIGUES, 2016, p. 166): “Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas" (P, B, T, D, F, V) (BRASIL, 2012, p. 36)<sup>34</sup>, cujo grau é de introdução e aprofundamento.

Assim, no intuito de preencher a lacuna existente na formação apresentada, congregamos, com as autoras supramencionadas, a necessidade do conhecimento, pelo professor alfabetizador, acerca da estrutura da língua materna. À vista disso, firmamos o propósito de abordar o processo de alfabetização sob bases novas: a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, apoiando-nos também na linguística e na fonoaudiologia — no que se refere à fonologia e fonética da língua —, ciências imbricadas no objeto de estudo desta pesquisa, principalmente a respeito da estrutura da língua e da fala.

Para tanto, primeiramente, precisamos tomar conhecimento acerca dos autores e das obras das correntes teóricas escolhidas, bem como de seus pressupostos teóricos. Em segundo lugar, houve a necessidade de compreender os significados dos conceitos e das relações subjacentes ao processo de apropriação da escrita atrelado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores<sup>35</sup>. Além disso, foi preciso diferenciar

---

<sup>33</sup>Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa, dizem respeito "aos conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística" (BRASIL, 2012, p. 30). Para garantir esses direitos, o tratamento da progressão do conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização, se fará por meio da Introdução, do Aprofundamento e da Consolidação da aprendizagem. "O direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22) (BRASIL, 2012, Caderno do currículo na alfabetização: concepções e princípios : ano 1: unidade 1, p. 30).

<sup>34</sup> Brasil, Caderno do currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1.

<sup>35</sup>Segundo Pasqualini (2016, p. 71), "Vigotski não estabeleceu de forma precisa quais sejam as funções psíquicas superiores. Mais do que delimitar ou precisar um rol de funções, o interesse do autor residia em buscar explicações sobre o que promove o salto qualitativo do psiquismo humano na direção dos

e analisar as ideias diretrizes das concepções subjacentes a esta pesquisa, com relação ao objeto de estudo. Entendemos que por esta via teórica poderíamos, no mínimo, diminuir os questionamentos acerca dos limites que identificávamos em nossa trajetória precedente.

À luz da psicologia histórico-cultural fomos compreendendo a língua escrita como uma expressão da *linguagem* - enquanto função psíquica superior, bem como a natureza social de desenvolvimento do psiquismo humano. Nesse sentido, os pressupostos da teoria vigotskiana tornaram-se a base para o entendimento do desenvolvimento histórico e cultural da criança e, por conseguinte, do percurso de formação da linguagem. Nessa sintonia, despontou, também, a necessidade de compreendermos a teoria pedagógica afins com o aporte psicológico referido, a saber, a pedagogia histórico-crítica.

Assim foi sendo delimitado a aporte teórico balizador desta pesquisa e, diante dele, poderia ficar ainda a pergunta: qual seria a relação da nossa escrita com a escrita russa, visto as origens da psicologia histórico-cultural. A relação constatada é a de estarmos trabalhando com línguas de base alfabética, ou seja, que possuem o princípio alfabético de representação dos fonemas da língua falada por grafemas. Na língua russa é utilizado o alfabeto cirílico, no qual quase todas as palavras se pronunciam como se escrevem. Esse alfabeto não é utilizado somente na Rússia, tornando-se representante, segundo Fischer (2009, p. 145), de "uma das maiores escrita do mundo e condutora de uma longa e muito influente tradição literária". O idioma russo é o idioma oficial da Rússia. Sendo uma língua eslava, de vertente indo-europeia, o atual alfabeto russo originou-se do alfabeto greco-latino (outra ligação com nosso alfabeto) (CAGLIARI, 2005). Isto posto, discorreremos a seguir, sucintamente, acerca dos pressupostos da concepção teórica que baliza esta pesquisa.

---

comportamentos complexos culturalmente formados. Lígia Márcia Martins, em sua tese de livre-docência (2013), apoiada nos estudos da obra de Vigotski e de outros autores de sua Escola, defende que os processos funcionais responsáveis pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva são: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos". Chaiklin (2011, p. 666), assim complementa essa ideia "nenhuma das funções psicológicas é "pura" no sentido de uma faculdade ou módulo biologicamente dado; ao contrário, todas elas foram formadas tanto historicamente, no desenvolvimento filogenético das sociedades humanas, quanto individualmente, no desenvolvimento ontogenético de pessoas no interior dessas sociedades".

A psicologia histórico-cultural, representante do sistema filosófico do materialismo histórico-dialético<sup>36</sup> elaborado por Marx e Engels, foi idealizada pelos psicólogos soviéticos Lev Semenovich Vigotski<sup>37</sup>, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev. Essa ciência nasceu da necessidade de superação, por parte desses teóricos, das vertentes psicológicas idealistas e materialistas mecanicistas do século XX. Advoga que a gênese do desenvolvimento do psiquismo humano radica-se no trabalho social e este, é o aspecto fundante do processo de humanização<sup>38</sup>.

A necessidade de conhecer a realidade objetiva e dominá-la por meio do trabalho transformou o psiquismo humano, tornando-o, de acordo com Martins (2012, p. 2, grifo do autor), “amalgama dos processos requeridos à formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva*”. Por conseguinte, a condicionalidade das dimensões orgânica e cultural, desde o início da vida, traduz-se na unidade dialética entre matéria e ideia, por meio das relações sociais estabelecidas sobre a base do trabalho social, bem como do desenvolvimento orgânico impulsionado por ele. Nesse sentido, os produtos do trabalho objetivam-se como legados culturais, dentre os quais se destacam os símbolos e signos da subjetividade de cada indivíduo.

De acordo com Martins (2011a), com fundamento na psicologia histórico-cultural, o psiquismo humano se institui como um sistema interfuncional, congregando de modo orquestrado as funções psíquicas sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Tais funções, por sua vez,

---

<sup>36</sup>Conforme Alves (2010, p. 1), o "Materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. [...] O materialismo contrapõe-se ao idealismo, cujo elemento primordial é a ideia, o pensamento ou o espírito". Esse sistema filosófico apresenta as seguintes categorias metodológicas fundamentais: *totalidade*, que se refere à articulação dos fenômenos; a *contradição*, que identifica a unidade e luta de contrários como instigador do desenvolvimento dos objetos e fenômenos; e o *movimento*, que governa a constante transformação da realidade. Para estudar mais sobre a dialética, verificar as páginas 23 e 184 desta pesquisa.

<sup>37</sup>Adotaremos a grafia Vigotski, exceto quando se tratar de referências diretas às obras do autor, quando reproduziremos a forma nelas presente.

<sup>38</sup>Esse processo diz respeito, de acordo com Duarte (2013), às *objetivações* (resultado da criação do coletivo dos homens) e *apropriações* (resultado da atividade individual de cada homem na captação das objetivações da humanidade). Para tornar-se um ser pertencente ao gênero humano e desenvolver seu psiquismo, o indivíduo necessita apropriar-se dos bens culturais objetivados nas relações sociais. Ao apropriar-se dos constructos da humanidade, transforma o seu psiquismo e alcança a possibilidade de modificar sua realidade, objetivando seu pensamento nas ações efetivadas. Nesse sentido, objetivação e apropriação são processos fundantes de desenvolvimento no homem. Este assunto será aprofundado no quarto capítulo desta tese.

transformam-se sob condições de apropriação cultural, dando origem às funções psíquicas tipicamente humanas, denominadas como ‘funções psíquicas superiores’.

Opondo-se às concepções naturalizantes do desenvolvimento psíquico, Vygotski (1995, p. 150) anuncia que: “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social”. Assim, edificando o postulado conhecido como lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo: “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (Id. Ibid., p. 150).

Dessa lei do desenvolvimento psíquico decorre a importante conclusão de que o desenvolvimento sustenta-se pelos planos inter e intrapessoal. Ou seja, a realidade objetiva proporcionará melhores ou piores condições de apropriação da cultura por parte dos indivíduos e, por conseguinte, condicionará a riqueza ou a pobreza acerca das condições objetivas de vida e de educação.

Partindo desse princípio, numa sociedade capitalista como a nossa, as relações sociais são organizadas sob a égide da alienação. Em tais condições, estabelece-se a existência de condições alienantes de vida, determinantes de diferentes percursos de desenvolvimento psíquico. Diante dessa ótica, podemos constatar a existência de escolas para ricos e de escolas para pobres, sendo a alfabetização, nesse sentido, um problema que não deixa de ser, também, um problema de classe social<sup>39</sup>, Beatón (2009, p. 158, grifo nosso) corrobora essa ideia:

Ainda que o capitalismo tenha promovido a educação para todos desde os finais dos séculos XIX e XX, nunca se interessou, de verdade, para resolver o **problema para que todos aprendam e se desenvolvam ao níveis alcançados por uma boa educação**. Somente lhe interessa resolver a força de trabalho qualificada de que necessita o sistema. [...] Qualquer sistema que garantisse que apenas uns 30% não aprendam, que outro tanto não aprenda bem e que somente se garantisse o necessário para a produção e o desenvolvimento econômico capitalista, está bom. Para que investir mais?

Em suma, o desenvolvimento do psiquismo identifica-se com a formação dos

---

<sup>39</sup>Acepção cunhada pelo Prof. Dr. Newton Duarte, em 2015, durante a banca de qualificação de mestrado desta pesquisadora, na UNESP/Campus Araraquara.

comportamentos complexos culturalmente formados, instituídos pela apropriação dos signos, representantes semióticos da cultura humana. Assim, o grau de desenvolvimento orgânico, juntamente com o grau de domínio sobre as objetivações culturais, determinará o grau de fidedignidade do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva.

Tendo em vista a relação desses pressupostos teóricos com nosso objeto de estudo, enalteçamos as contribuições já consolidadas pela psicologia histórico-cultural acerca do processo de alfabetização, apresentando-se o *domínio da leitura e da escrita diretamente ligado à requalificação das funções psíquicas* pelos meios culturais constituídos por signos<sup>40</sup>. Nesse sentido, segundo Martins (2011a), a escrita representa uma revolução, em termos cognitivos, no desenvolvimento da criança, dependendo sua concretização de grande esforço por parte do professor, especial interventor do processo. Nas palavras de Vygotski<sup>41</sup> (1995, p. 185),

o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Sem dúvida, para que o sistema externo de meios se converta em função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento.

---

<sup>40</sup>De acordo com a semiótica "Um signo ou *representâmen* é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém" (PIERCE, 1974 *apud* EPSTEIN, 1997, p.18). "Um signo é, de início e acima de tudo, signo de alguma outra coisa, particularidades que nos interessa desde logo, pois parece indicar que um 'signo' define-se por uma função" (HJELMSLEV, 1975 *apud* EPSTEIN, 1997, p. 19). Conforme Barthes (2001, p. 135) "para a linguística saussureana, cuja vertente trabalhou com um sistema semiológico específico e metodologicamente exemplar que é a língua — o significado é o conceito, o significante é a imagem acústica (de ordem psíquica), e a relação entre o conceito e a imagem é o signo (a palavra, por exemplo), entidade concreta". Segundo Vygotski e Luria (2007) o uso de signos reconstitui o processo de resolução de problemas sobre uma base totalmente nova, visto que os signos se tornam instrumentos psicológicos que medeiam as atividades psíquicas humanas, viabilizando ao homem, o controle voluntário da conduta e a ampliação de sua capacidade de memória, atenção e apropriação de conhecimentos. Para Bakhtin (2010 *apud* PIRES, 2002, p. 38) "O signo linguístico tem, pois, uma *plurivalência social* que se refere ao seu valor contextual. O fato de diferentes grupos sociais empregarem o mesmo sistema linguístico faz com que as palavras manifestem valores ideológicos contraditórios, tendo o seu sentido firmado pelo contexto em que ocorrem. É a situação social imediata a responsável pelo sentido. Outra característica do signo bakhtiniano, ligada à anterior, é a mutabilidade, uma vez que, como reflexo das condições do meio social, a palavra é sensível às transformações na estrutura social, registrando todas as mudanças. As palavras estão presentes em todas as relações sociais e são tecidas a partir de uma infinidade de fios ideológicos, portanto serão *sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais*".

<sup>41</sup> São de nossa responsabilidade as traduções de citações extraídas de edições espanholas.

A citação anterior explicita a relação dialética exposta anteriormente entre os processos interpessoais e os processos intrapessoais, reafirmando os processos educativos imbricados, condicionalmente, na constituição do psiquismo. Dessa maneira, a apropriação da escrita e seus desafios submetem-se às mediações culturais, em especial à qualidade destas, sendo as relações sociais a essência do desenvolvimento qualitativamente humano.

Sobre a relação educativa (dimensão pedagógica) e o desenvolvimento humano (dimensão psicológica), Duarte (2013, p. 6-7) nos aponta:

A atividade educativa dirige-se sempre a um ser humano singular, o aluno; ela é dirigida por outro ser humano singular, o professor, e se realiza sempre em condições materiais e não materiais singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica um conjunto de elementos produzidos pela história. Em outras palavras, a singularidade de toda atividade educativa é sempre uma singularidade histórica e social. A pedagogia histórico-crítica precisa de uma teoria que explique as complexas mediações dialéticas entre a singularidade da formação de cada indivíduo e a totalidade da história do gênero humano.

Dessa forma, justificam-se as relações teórico-metodológicas entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, em busca de um ensino propiciador da aprendizagem e impulsionador de condições equânimes de desenvolvimento a todos os sujeitos, no curso do progressivo enriquecimento das suas significações. Nessa direção, Beatón (2009, p. 158) afirma:

A psicologia, como uma ciência comprometida com o ser humano, com seus problemas e dificuldades no desenvolvimento, deve insistir em uma educação mais eficiente que permita uma educação para todos e de qualidade, que garanta uma aprendizagem eficiente para todos os estudantes e com ela, o pleno desenvolvimento do ser humano.

Fica assim evidente que a atividade de ensino corroborará o enriquecimento do universo de significações dos indivíduos, devendo o professor compreender a influência dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na formação do psiquismo. A natureza da atividade de ensino necessita ser analisada à luz do modo como está organizada, conforme nos diz Eidt (2007, p. 52),

[...] por meio da atividade de ensino corretamente organizada que são colocadas as condições para superação do desenvolvimento parcial de alguma das funções psicológicas superiores, compreendidas como um produto sócio-histórico, ou seja, engendrado pela relações de objetivação e apropriação do patrimônio cultural construído pela humanidade através dos tempos. O substrato orgânico, biológico, é a base do desenvolvimento mental, mas de modo algum determina esse desenvolvimento.

Por conseguinte, essa atividade de ensino deve desenvolver-se em condições favoráveis à aprendizagem dos conteúdos escolares de forma consciente, dado dependente, conforme Eidt (2007, p. 24), “do que se adquire e de como se adquire”.

A essência da atividade são as relações sociais estabelecidas entre os seres humanos por meio de ações e operações (LEONTIEV, 1978). Nesse processo dinâmico, o objeto torna-se para o indivíduo motivo de sua atividade, mudando-se, então, o conteúdo e a maneira de realizar as relações sociais. Assim, na estrutura da atividade humana, a relação entre o motivo e o objeto é mediada por significações construídas coletivamente pela sociedade. Rossler (2004, p. 102) nos lembra que “[...] o processo de constituição do psiquismo, pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, consiste num processo mediado por outros indivíduos”. O autor ainda finaliza, afirmando que “sendo assim, trata-se sempre e necessariamente de um processo educativo”.

À vista disso, esta pesquisa tem como **objetivos:** 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.

Levando em conta a realidade sobre a alfabetização no Brasil, elucidada pelos índices apresentados no início deste texto, consideramos prementes ações pedagógicas realmente mediadoras da plena aprendizagem da leitura e da escrita, em direção à superação do analfabetismo e, de modo mais incisivo, na produção desenvolvimento humano.

Tendo isso em vista, analisaremos o processo de alfabetização respaldado em um arcabouço teórico preocupado com a disseminação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, culturalmente objetivados pela humanidade, requisitando sua apropriação a partir dos conhecimentos cotidianos, superando-os em direção a

conhecimentos mais desenvolvidos, engendrados socialmente. Sobre a diferenciação dos conhecimentos cotidianos e não-cotidianos<sup>42</sup>, Heller (1991 *apud* ROSSLER, 2004, p. 130) nos aponta "a vida cotidiana é composta pelo conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo e a vida não-cotidiana é composta por aquelas atividades voltadas para a reprodução da sociedade". Nessa direção, Rossler (2004, p. 103) sintetiza:

Assim, a cotidianidade consiste no espaço de satisfação das necessidades essenciais do indivíduo e, portanto, as atividades cotidianas são basicamente determinadas por motivações de caráter particular. Por sua vez, as atividades não-cotidianas são determinadas por motivações genéricas, isto é, que aludem à universalidade do gênero humano, a qual também não pode ser considerada um dado natural já existente no início da história humana, devendo ser vista como um dos resultados possíveis do processo.

Assim sendo e iluminados pela constatação das diferenças qualitativas entre os conhecimentos afetos à vida cotidiana e não cotidiana, temos como **hipótese**, nesta investigação, que 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. Esta hipótese, por sua vez, só poderá ser afirmada ou refutada à medida do desvelamento acerca de quais sejam esses elementos linguísticos.

Ainda que como um *a priori*, entendemos ser de fundamental importância o *resgate do ensino de conteúdos imprescindíveis à apropriação da escrita* como instrumento cultural complexo. Portanto, justificam-se as investigações voltadas ao esclarecimento de quais sejam tais conteúdos e, igualmente, quais são as melhores formas para assegurar a sua transmissão pela via da educação escolar.

---

<sup>42</sup>Para aprofundar o estudo sobre esses conhecimentos, indicamos Duarte (2013). Pasqualini (2016, p. 62) nos apresenta que "o conceito de esferas não-cotidianas de objetivação foi proposto pela filósofa Agnes Heller. Em sua análise, no curso do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, foi possível o surgimento da diferenciação entre a esfera das objetivações genéricas em-si e a esfera das objetivações genéricas para-si. [...] Em linhas gerais, podemos afirmar que, diferentemente da esfera da vida cotidiana, que é marcada por um funcionamento predominantemente espontâneo, pragmático e irrefletido, as esferas não-cotidianas de objetivação humana exigem do homem uma relação consciente e refletida com sua própria vida".



Diante do exposto e da imprescindibilidade de compreender mais ampla e profundamente os impasses teóricos e práticos da alfabetização, incisivos na prática social dos educandos, empreendemos este estudo na intenção de corroborar alguns conhecimentos científicos necessários ao professor da língua materna, sobretudo no âmbito da escola pública. Julgamos que, para tanto, há que se considerar o objeto da investigação em seus aspectos lógico e metodológico, para que assim subsidie o planejamento do trabalho pedagógico procedendo-se à adequada seleção dos conteúdos a serem ensinados, das maneiras pelas quais devam ser transmitidos, levando-se em conta as especificidades do desenvolvimento do aluno – a quem o ensino se dirige. Ou seja, que se efetive um planejamento calcado na tríade *conteúdo-forma-destinatário*<sup>43</sup> (MARTINS, 2013).

Para levar a cabo os ideais anunciados, organizamos a apresentação desta pesquisa em quatro capítulos, conforme dispostos na sequência.

No capítulo um, intitulado "**A leitura e a escrita à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica: pressupostos teóricos**", forneceremos subsídios para a compreensão da importância do instrumento e do signo no desenvolvimento da criança, entendendo-a como *destinatário do processo educativo*, ou seja, como aluno real a quem se destina todo o empreendimento educacional. Nesse sentido, a criança que ainda não sabe ler e escrever torna-se o alvo de nossas intenções educativas e, saber como ocorre seu desenvolvimento intelectual, bem como os aspectos incidentes sobre esse desenvolvimento, nos dará elementos teóricos para efetivar uma prática eficaz no processo de alfabetização de cada criança.

De modo a contemplar as múltiplas determinações do ensino da língua materna, no capítulo dois, intitulado "**Língua Portuguesa e seus aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos: instrumentalização ao professor alfabetizador**", discorreremos sobre a língua portuguesa em seus aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos, bem como em seu uso social. Buscaremos contemplar o *conteúdo* do nosso objeto de ensino, instrumentalizando os docentes, pois estes somente poderão instrumentalizar seus alunos se possuírem os conhecimentos

---

<sup>43</sup>A tríade - *conteúdo* - *forma* - *destinatário* - foi proposta pela Profa. Dra. Lígia Márcia Martins (2013), em seus estudos sobre a natureza do desenvolvimento do psiquismo e sua relação com o ensino escolar. Entendendo como **conteúdo** o objeto de ensino, como **forma** os encaminhamentos metodológicos e como **destinatário** o sujeito que aprende.

sobre o objeto de ensino. Para tanto, nos aprofundaremos nos estudos sobre a língua portuguesa — condição para a relação do professor alfabetizador com esse objeto —, não somente em sua superficialidade, mas na sua essência.

No terceiro capítulo, intitulado "**Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Histórico-Crítica: implicações para a alfabetização**", serão explanadas considerações acerca dos pressupostos teóricos das pedagogias tradicional e nova, no intuito de analisar dialeticamente o movimento pendular dessas teorias e sua implicação para a alfabetização. Esse capítulo apresentará, ainda, a viabilidade de um novo olhar, aspirando a defesa da pedagogia histórico-crítica, preconizada por Saviani, como uma possibilidade de ensino qualitativo às camadas populares. Nesse sentido, buscaremos 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.

No quarto capítulo "**O ensino da Língua Portuguesa: pressupostos didático-pedagógicos à luz de uma concepção histórico-crítica da educação**", serão abordados 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. Essa *forma* será analisada com ênfase nos pressupostos histórico-críticos, culminando sinteticamente na proposição de *princípios didáticos* que contribuam para o trabalho com alfabetização.

# 1 A LEITURA E A ESCRITA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Figura 1 - Tirinha Chico Bento - Ideologia e alfabetização



Fonte: JC Criança - Suplemento semanal Jornal da Cidade - Ano 22 - Edição 1.107 Data: 25 de janeiro de 2015

Conforme podemos identificar no enredo apresentado nos quadrinhos<sup>44</sup> da figura 1, o discurso dominante é o de que votar<sup>45</sup> seria uma vitória. Contudo, para poder participar conscientemente de um processo eleitoral, faz-se necessário dominar a leitura e a escrita, em suas formas mais desenvolvidas, ou seja, em seus aspectos sintáticos e

<sup>44</sup>A história em quadrinho é uma forma de expressão que combina a linguagem verbal com outros registros semióticos (GOMES-SANTOS, 2012). "Registros semióticos ou semioses (também chamados de outras linguagens) são modos de representação que se utilizam de outros sistemas de signos como imagens, sons e gestos, por exemplo." (GOMES-SANTOS, 2012, p. 21).

<sup>45</sup>Sobre o direito ao voto, a última década do império brasileiro apresentava o Brasil como um país de economia completamente agrária, consolidada em grandes propriedades rurais e apoiada ainda no trabalho escravo. A maior parte da população vivia marginalizada das discussões políticas. Sendo o governo sustentado por meio de um parlamento onde os dois partidos oficiais do país, o Partido Liberal e o Partido Conservador, eram controlados de cima para baixo e se revezavam no poder. Conforme o momento, a presidência do Gabinete Ministerial era entregue ao Partido Liberal ou ao Partido Conservador. Dessa forma, até o final dos anos 1870, saber ler e escrever nunca fora condição para votar. Bastava a comprovação da renda exigida pela Constituição do Império. Quando, porém, ocorreu a reforma eleitoral para introdução do voto direto (Lei Saraiva, 1881), o Partido Liberal, então no poder, acabou por excluir do voto os analfabetos, sob o argumento de que o *analfabetismo* representava *ignorância, cegueira, pauperismo, falta de inteligência e de discernimento intelectual, incapacidade política* e até *marginalidade e periculosidade*. A condição de *analfabetismo* transformou-se, assim, repentinamente, num estigma: numa negativa e excludente. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VXZdpXK4\\_q4J:gravatai.ulbra.tche.br/jornal/index.php/revistaampliar/article/download/29/43+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VXZdpXK4_q4J:gravatai.ulbra.tche.br/jornal/index.php/revistaampliar/article/download/29/43+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 08 dez. 2016.

A respeito da Lei Saraiva, Leão (2012, p. 1) nos esclarece que "É nesse período que se verifica aquilo que se pode chamar de construção do discurso da incapacidade eleitoral dos analfabetos, resultando, a partir de então, na exclusão dos analfabetos do direito de voto por mais de um século (até 1985) e na estigmatização, até hoje, dos "portadores" de analfabetismo".

semânticos. Esse domínio traz consigo conteúdos fundamentais para o entendimento subjetivo da realidade objetiva, isto é, para a inteligibilidade acerca da realidade.

Dessa forma, de acordo com o diálogo apresentado na tirinha da figura 1, estão claras as posições sociais dos sujeitos materializadas no discurso, demonstrando seus valores de classe social. Os interlocutores trazem uma clara visão de como está organizada a sociedade de classes no sistema capitalista. Diante desse fato, a palavra dita traz consigo enunciações<sup>46</sup> ideológicas, conforme nos apresenta Bakhtin<sup>47</sup> (2010, p. 98):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2010, p. 98-99, grifos do autor).

Perante tais constatações, à escola resulta a importante tarefa de formar sujeitos críticos na luta contra as injustiças arraigadas na estrutura social. Para tanto, no processo de ensino devem ser trabalhados o sentido e o significado das palavras, a fim de ensinar as questões semântico-ideológicas das mensagens com as quais os alunos irão se deparar ao longo da vida, conforme nos esclarece Vigotski (2000, p. 33): "a palavra adquire seu sentido no contexto e, como é sabido, muda de sentido em contextos diferentes". Para o autor, o significado da palavra também não é constante, é dinâmico. Se pensarmos em uma palavra, contemplaremos seu significado geral, contudo, na língua viva ele adquire status edificante para o sentido da mensagem.

---

<sup>46</sup>De acordo com o Glossário do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG), "o termo *enunciação* refere-se à atividade social e interacional por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (aquele que fala ou escreve), tendo em vista um enunciatário (aquele para quem se fala ou se escreve). O produto da *enunciação* é chamado *enunciado*. No campo dos estudos da linguagem, assim como tantas outras noções, a de *enunciação* apresenta variações na forma como é definida, conforme a abordagem teórica em que seja tomada. Bakhtin, Benveniste e Ducrot estão entre os autores mais citados relativamente a essa noção". Disponível em:<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/enunciacao-enunciado>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

<sup>47</sup>Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um historiador e linguísta russo de convicção marxista que pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e de artistas. Em sua obra, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o autor defende que o signo e a enunciação são de natureza social, discutindo em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental; também discute na obra em que medida a ideologia determina a linguagem (BAKHTIN, 2010).

O exemplo apresentado na figura 1 demonstra, ainda, que a língua, tal como analisada por Bakhtin (2010), cuja produção também encontra amparo no materialismo histórico-dialético, "é um fato social, cuja existência se funda na necessidade de comunicação" (BAKHTIN, 2010, p.14), variando no tempo e no espaço, entre as classes sociais, e de indivíduo para indivíduo. O autor assegura que a "fala está indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais" (BAKHTIN, idem, p.14). Sobre a ideologia inserida pela palavra nas estruturas sociais de comunicação, Bakhtin (2010, p. 42) declara:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Conforme evidenciado, o discurso engendrado pela linguagem oral ou escrita é intencional e multifacetado. A partir desses fatos, a escola deve ensinar a linguagem em suas realizações orais e escritas, com o objetivo de o indivíduo interagir na sociedade de diferentes formas. É preciso alfabetizar o homem do povo! Entretanto, é necessário ter clareza a respeito dos fatores envolvidos no processo de alfabetização, entre eles, a dinâmica das relações sociais, tornando-as bases para a atividade e para a comunicação entre os seres humanos.

Todavia, nem sempre tal processo acontece com a qualidade requerida ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, tornando a escola produtora não apenas de pessoas alfabetizadas, mas também de pessoas analfabetas. Essa constatação pesa e, na escola, se instala uma situação crônica de ensino não desenvolvente, com o agravante de estarmos falando especificamente da escola pública, oferecida aos filhos da classe trabalhadora.

O papel essencial da escola é ensinar a norma padrão, também e inclusive, com o objetivo de ampliar os modos de comunicação dos alunos, bem como, com o objetivo de socializar os conhecimentos historicamente elaborados. Todos têm o direito

inalienável de se apropriar das máximas da humanidade e a língua torna-se indispensável nesse processo. Assim, o ensino deve pautar-se nos reais usos da língua e sua utilização consciente, demandando a apropriação do arcabouço de sua estrutura.

Ao analisarmos as questões acima, consideramos a apropriação da leitura e da escrita pelas pessoas como condição irrefutável para o domínio de conhecimentos, projetando o desenvolvimento psíquico dos indivíduos em direção a processos mais conscientes de vida. Portanto, reconhecer a importância da apropriação da leitura e da escrita pelas pessoas, bem como sua unidade, estrutura e funcionamento, são aspectos capitais. Todas essas questões serão abordadas no próximo item, objetivando aprofundar discussões imprescindíveis ao professor alfabetizador, cabendo-lhe a construção de mecanismos didático-pedagógicos para efetivação de uma prática eficaz de alfabetização de todas as crianças sob sua responsabilidade.

### *1.1 A linguagem e o sistema de escrita: considerações introdutórias*

*"Se disparada pelo amor / Palavra-bala / Na boca do ditador / Toda palavra cala / Ô, mama / Cala palavra / Ô, mama, ô, mama / Mama palavra [...] / Mãe de todos nós / Dos sem mãe / Dos sem voz".*

**Mama Palavra**<sup>48</sup>  
(João Bosco/Francisco Bosco)

A linguagem eleva o nosso psiquismo, fazendo-o alçar abstração por meio da apropriação do universo simbólico criado pelo coletivo dos homens. A depender do contexto no qual está sendo utilizada, como nos anuncia a letra musical composta por João Bosco<sup>49</sup> e apresentada na epígrafe, a palavra é portadora da emancipação ou da

---

<sup>48</sup> Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/joao-bosco/>> Acesso em: 10 out.2016.

<sup>49</sup> João Bosco Mucci, compositor, cantor e instrumentista, nasceu em Ponte Nova MG, em 13/07/1946. A mãe tocava piano e violino, como a irmã, que era crooner no clube de Ponte Nova. Cresceu ouvindo todo o tipo de música e, ainda garoto, foi crooner e ritmista do conjunto do saxofonista Mafra Filho. Depois passou a cantar rock no conjunto X-Garey, mais tarde chamado Os Charm Boys, que formou com um

alienação humana. Dessa forma, de acordo com Bakhtin (2010, p. 38), "a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação", ou seja, por meio dela nos constituímos e somos constituídos.

As abstrações alcançadas com a apropriação da palavra — tanto falada quanto escrita —, a torna representante e portadora de transformações infundáveis na forma como pensamos o mundo. O signo linguístico, especialmente na significação trazida pelo significado, une pensamento e linguagem, transformando-se em fator irrefutável de qualificação das nossas funções psíquicas. Diante dessas considerações e da importância da apropriação da linguagem, anuentes com Petrovski (*apud* MARTINS, 2009, p. 65), declaramos que:

A linguagem é um sistema de signos verbais, decisivamente operante na atividade intelectual, uma vez que dele depende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, pensamento, etc.). A consciência humana é primordialmente linguística, dado fundante da afirmação vigotskiana segundo a qual todo pensamento é verbal, ou seja, da proposição da linguagem como instrumento essencial do pensamento.

Decorrem dessas considerações questões de ordem teórica e didática em relação ao ensino da leitura e da escrita: *qual o melhor método para alfabetizar uma criança?; qual a relação entre pensamento e linguagem?; como ensinar a leitura e a escrita em toda sua complexidade, assegurando sua unidade fonológica e semântica?; quais tarefas geram a necessidade da leitura e da escrita e se tornam motivos para aprendê-las?* Essas e outras indagações têm sido objeto de preocupação, estudo e pesquisa por parte de muitos educadores. Além disso, há o compromisso da escola com o desenvolvimento integral e integrado da criança, assegurando a ela o domínio, entre outros saberes, da leitura e da escrita como instrumentos de poder social, mas também como instrumentos de transformação do seu psiquismo. Sobre essa integralidade no desenvolvimento infantil, Scliar-Cabral (2003a, p. 69) discorre:

A principal integração consiste em não divorciar as ciências humanas das ciências biológicas: o cultural não pode ser pensado sem o biológico, nem a especialização cerebral sem ser plasmada pela experiência. A alfabetização integral parte do pressuposto de que o alvo é a educação plena do indivíduo: cognição, afetos, sensibilidade, o físico e o estético, em vasos comunicantes deverão levá-lo ao exercício da cidadania e à realização pessoal, com a

capacidade para entender os textos escritos que circulam em sociedade e para produzir os de que necessita.

Por ser a apropriação da leitura e da escrita um importante elemento de desenvolvimento cultural e, sendo nosso *objeto de pesquisa a compreensão da complexidade desse processo*, julgamos pertinente, de partida, nos determos sobre o desenvolvimento desse complexo mecanismo cultural, bem como sobre o papel ocupado pela a leitura e pela escrita no processo de desenvolvimento psíquico e cultural das pessoas. Nesse sentido, aproximamos a pedagogia da psicologia naquilo que esta contribui para o entendimento das leis do desenvolvimento humano e para o planejamento de situações de ensino anuentes com esse processo. Nas palavras de Mukhina (1995, p. 12): "os conhecimentos obtidos pela psicologia infantil são uma das bases científicas da pedagogia". Ainda, segundo a autora, para educar a criança em todos os seus aspectos, é preciso também conhecê-la em todos os seus aspectos.

Nessa direção, conforme já explicitado, elegemos a teoria soviética da escola de Vigotski a fim de aclarar o desenvolvimento psicológico da criança, pois, de acordo com Mukhina (1995, p. 1, grifo do autor), essa vertente teórica "se apoia na tese marxista acerca da 'herança social' das qualidades e faculdades psíquicas". Tal visão está fundamentada no materialismo histórico-dialético, exaltando a experiência social humana e sua condicionalidade no desenvolvimento dos indivíduos. Trata-se, portanto, do reconhecimento de que os homens se produzem como seres humanos nas relações sociais estabelecidas, sendo criadas as condições necessárias à edificação de suas mais complexas capacidades. Mas, da mesma forma, produzindo também inúmeras situações impeditivas para que tais capacidades se tornem representativas de todos os indivíduos, incluindo o pleno domínio da leitura e da escrita.

Sobre esse domínio, partimos de uma questão mais ampla: a escrita e sua apropriação pela criança mantêm estreitas e dependentes as relações com a natureza da linguagem, e essa é, antes de tudo, uma função psíquica das mais complexas, cujo funcionamento se relaciona com outras funções psíquicas, especialmente com o pensamento. Acerca dessa questão, Martins (2013, p. 168) esclarece:

Segundo Vygotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da



experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético.

Conforme Vygotski (1995), para além de a escrita ser tratada, equivocadamente, como um hábito motor complexo ou como um problema de desenvolvimento muscular das mãos e limitar-se ao traçado das letras, ela constitui-se como "um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança" (Id. Ibid., p.183-184). O autor ainda complementa sua ideia, afirmando que: "o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos".

Dessa forma, a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons e letras, como simples soletração, devendo ser compreendido o seu processo histórico, a sua origem na humanidade e as suas relações para converter-se nesse poderoso meio cultural. Bajard (2012, p. 11) enaltece essa perspectiva, validando esse processo de apropriação "como a conquista de uma nova linguagem e não como o domínio de um código<sup>50</sup> de transposição recíproca entre letras e fonemas".

Nesse sentido, concordamos com as proposições desse autor, ao afirmar em seu trabalho a proposição da exploração, pela criança, de toda a extensão do território da escrita, levando "em conta todos os seus códigos, mesmo aqueles sem correspondência na oralidade, por exemplo, os espaços em branco<sup>51</sup>, a caixa dupla (minúscula e maiúscula) ou a pontuação" (BAJARD, 2012, p. 12).

Além disso, a escrita precisa ser entendida como um processo de aprendizagem de um amplo sistema de desenvolvimento das funções psíquicas ao longo do percurso

---

<sup>50</sup>Concebendo a escrita como um sistema de representação construído historicamente, Tolchinsky (2003 *apud* SOARES, 2016, p. 47, grifos do autor) caracteriza esse sistema em três dimensões: "é uma representação *arbitrária*, porque 'o elo entre formas e conteúdo não se expressa em termos de similaridade, causalidade, relações parte-todo ou conexões lógicas ou naturais'; é uma *representação* convencional, porque exige uma 'inculcação social específica'. de modo a garantir uma 'uniformidade de interpretação para signos arbitrários' (2003, p. 13); e é uma representação *sistemática*, porque 'os signos constituem um sistema': o significado de cada signo é determinado pelo sistema de que ele faz parte (2003, p. 14)".

<sup>51</sup>De acordo com Nóbrega (2013, p. 59-60), "Os espaços em branco entre as palavras que caracterizam a escrita não correspondem à segmentação da modalidade oral. A fala, uma cadeia contínua de sinais acústicos, não é dividida em palavras. Em termos prosódicos, quem fala organiza o discurso em blocos maiores. Como a criança se apoia na oralidade quando aprende a escrever, é inevitável que se encontrem ocorrências envolvendo segmentações não convencionais: quer unindo palavras que deveriam ser escritas com um espaço em branco entre elas, quer desunindo elementos da palavra (sílabas ou morfemas) que deveriam ser escritos sem espaço. Chama-se de hipossegmentação os casos de junção indevida e de hipersegmentação os casos de segmentação indevida".

histórico cultural da criança. Nessa direção, precisamos levar em conta a necessidade de expressão e comunicação da criança, pois, conforme enfatiza Martins (2008, p. 51) "é fundamental que toda e qualquer linguagem aconteça, de fato, como busca de expressividade pessoal, e não como adequação a estereótipos".

Sobre esse processo, a referida autora destaca o trabalho dos adultos no oferecimento de recursos condizentes com a necessidade de expressão da criança, "ora adiantando-se a elas, para motivar sua aprendizagem, ora correspondendo a seus anseios, na medida em que as crianças perguntam como se escreve isto, como se escreve aquilo" (MARTINS, 2008, p. 21).

Todavia, para entendermos o processo de desenvolvimento psíquico, é necessário compreender a relação do homem com a natureza que, segundo Leontiev (sem data), radica na experiência histórico-social acumulada pela humanidade. Tal experiência, conforme acrescenta, é resultado do papel criador, construtor e transformador do mundo circundante. Segundo o mesmo autor, a linguagem apresenta-se como uma criação da humanidade a partir de necessidades historicamente produzidas: a necessidade de *domínio sobre outro*, de *comunicação*, de *assimilação da experiência histórico-cultural* e de *instrumento do pensamento* com o objetivo de estabelecer relações sociais para o atendimento de tais necessidades — e essas derivaram do trabalho coletivo dos homens, dando origem à linguagem, reconfigurando o cérebro humano (ENGELS, 1986).

Nesse sentido, o trabalho, consubstanciado pelas relações sociais, como atividade ligada às necessidades históricas relacionadas acima, conduz o homem a não subordinação e adaptação ao meio, ao contrário, produz possibilidades de transformá-lo criativamente (LEONTIEV, 1978). Para este autor (1978, p. 270) o homem se emancipa, não por adaptação individual, mas sim pela "[...] reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana", constituindo-se como processo de interiorização humana. Assim, ao se apropriar das objetivações sociais, cada indivíduo adquire instrumentos para a transformação da realidade.

Nesse processo de transformação da natureza, por meio da atividade e do trabalho, são estabelecidos vínculos entre os homens, produzindo condições sociais de vida específicas. Assim, cada criança, ao nascer, se depara com instrumentos materiais

(objetos circundantes, prédios, máquinas, etc.) e psicológicos (linguagem, ciências, arte, etc.) já objetivados pelo seu entorno, colocando-se, dessa forma, sempre adiante da natureza. Disso decorre o fato de o psiquismo humano buscar compreender a realidade ao seu redor, apropriando-se dos objetos e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Esse fato se dá por meio das relações interpessoais da criança com os adultos ou coetâneos, tornando-a apta a orientar suas ações no mundo.

À vista disso, em relação à escrita, objeto deste trabalho, a humanidade já avançou em termos homéricos, passando de uma comunicação inicial pré-histórica para uma comunicação extremamente sofisticada, apresentando qualidades de desenvolvimento cultural muito complexas. Por se tratar de um instrumento cultural, deve ser aprendido pela criança, ratificando a ideia de que, segundo Vygotski (1995, p. 190), "a apropriação da escrita não se origina por via natural". Sendo a realidade repleta de significações e conhecimentos produzidos historicamente, Leontiev (1978, p. 130) afirma que "é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente".

Por estar carregada de significações e conhecimentos sociais, a apropriação da leitura e da escrita produz na criança um desenvolvimento cultural enriquecedor, aproximando-a das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos. Nesse sentido, *criar a necessidade de ler e escrever deve ser uma preocupação didática de todo professor atento ao ensino produtor de desenvolvimento.*

Eis um dos maiores benefícios de se saber ler e escrever numa sociedade letrada: participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações, tanto verbais quanto de conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizado requalificador do psiquismo, fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento.

A gênese do processo de domínio e emprego da linguagem escrita transforma a linguagem comunicativa, subordinando-a a escrita por meio da linguagem interna. Para compreensão desse desenvolvimento, uma das exigências aponta para a relação historicamente estabelecida entre linguagem e pensamento. Sobre esse vínculo, Vigotski (2000, p. 91) postula "essa relação muda em seu processo de desenvolvimento, tanto em quantidade como em qualidade, contudo, procedem de raízes genéticas independentes".

Vygotski (2001, p. 396) explica essa ideia, afirmando: "o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra".

Inicialmente, a linguagem não tem conexão com o pensamento. E a criança, em seus primeiros meses de vida, produz sons vocais em estrita relação com o imediato, traduzindo reações do campo sensorial. São reações vocais de fundo emocional em resposta a reflexos incondicionados. Nesse momento há, de acordo com Vygotski (idem. ibidem), "a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da fala e de um estágio pré-linguístico no desenvolvimento do pensamento".

No decorrer de seu desenvolvimento, ao relacionar-se com o adulto, a criança supera as respostas primitivo-reflexas incondicionadas, inaugurando comportamentos reflexos condicionados. Nas palavras de Vygotski (1995, p. 171):

O reflexo social condicionado, educado, com a reação emocional ou, no lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel em relação ao seu contato com as pessoas de seu entorno. A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Portanto, também em sua pré-história, ou seja, ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada nos sistemas de reações incondicionadas, fundamentalmente instintivas e emocionais, sobre as quais, por meio da diferenciação, se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente. Graças a isso, se modifica também a própria função da reação: se antes essa função fazia parte da reação geral orgânica e emocional manifestada pela criança. Agora, começa a cumprir a função de contato social.

Desse momento até o pleno desenvolvimento da linguagem expressada pelo domínio da palavra, a língua, enquanto um sistema complexo de comunicação<sup>52</sup> do ser humano, avançou em termos filológico e ontogenéticos, pois o significado da palavra evoluiu.

Nessa direção, para Bakhtin (2010, p. 128, grifo do autor), "a língua vive e evoluiu historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*". Esse teórico russo destaca:

---

<sup>52</sup>Para Vigotski (2012, p. 20) "A comunicação fundada sobre um entendimento racional e uma transmissão intencional do pensamento e das vivências exige indispensavelmente um determinado sistema mediador, cujo protótipo foi, e será a fala humana, surgida da necessidade de comunicação no processo de trabalho". Esse mesmo autor nos esclarece "[...] sem a mediação da fala ou de qualquer outro sistema de signos ou meios de expressão, a comunicação é de um tipo muito primitivo e limitado, como ocorre no mundo animal. Na verdade, este tipo de comunicação com ajuda de movimentos expressivos não merece o nome de comunicação, senão que melhor seria chamá-la *contágio*" (Id. Ibid., p. 20).

"a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios, os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema [...]" (BAKHTIN, 2010, p. 14).

De acordo com Martins (2013, p. 167) "a língua representa um sistema específico de comunicação por meio da linguagem" e acrescenta "a linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens [...]" (Id. Ibid., p.167). Diante disso, constatamos o diálogo<sup>53</sup> entre as ideias de Martins (2013) e as proposições de Bakhtin (2010), para quem a palavra registra as variações das relações sociais, sendo ideológica por excelência. Esse mesmo autor complementa suas considerações, dizendo "o signo e a situação social estão indissolavelmente ligados. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela" (BAKHTIN, 2010, p. 16).

Portanto, ao nos determos sobre a alfabetização de todos e de cada um de nossos alunos, elevamos a importância do ensino ao status de condição *sine qua non* na apropriação da palavra, em suas faces fonética e semântica, pelo homem do povo. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a elaboração de uma metodologia de caráter pedagógico e educativo propulsora do sucesso no processo de alfabetização por meio de uma aprendizagem efetiva e de qualidade, promovendo, dessa forma, um desenvolvimento humano consciente.

Ao conceber a linguagem humana como produto social, encontramos-a carregada de significados possuídos por generalizações, firmando-se a palavra em duas faces: a fonética e a semântica, complementando-se no entendimento da mensagem

---

<sup>53</sup>A ligação entre a teoria de Bakhtin e a concepção de Vigotski sobre as relações humanas vinculadas pela fala e pelo pensamento reside em que "[...] ao colocar a interlocução (e, portanto, a enunciação), dentre as outras interações humanas, como representativa da relação entre linguagem e pensamento, e entre linguagem e mundo, Vigotski marcou – como nenhum outro psicólogo – **o papel do dialogismo como o elemento constitutivo por excelência dos processos cognitivos** e o da interação como fundadora de todo gesto interpretativo humano (“toda ação humana procede de interação”, diria um autor russo, Bakhtin, em quem certamente reconhecemos um “ar de família” capaz de vinculá-lo a Vigotski)" (MORATO, 2000, p. 162, grifo nosso). "Buscamos argumentar que os elementos da teoria vigotskiana – histórica, instrumental e cultural – e de Bakhtin – dialógica e enunciativa – servem para uma pragmática da interação educacional, e não para uma ontologia do ato educacional. Essa pragmática se sustenta na relação do pensamento e da linguagem e nas análises vigotskianas sobre o ato educativo, como mediação, e nas análises bakhtinianas desse ato como dialogicidade. **O fôlego da obra de Vigotski é comparável e compatível com o fôlego da obra de Bakhtin.** Ambos se encontram na retomada do papel do signo, da linguagem e do pensamento para o materialismo, mas eles o fazem buscando na polifonia, e não na disciplinarização formal e estanque, o modus operandi que poderia ser predominante no campo da Educação" (FERNANDES; CAMPOS; CARVALHO, 2015, p. 73, grifo nosso).

comunicativa. De acordo com Luria (1981, p. 270, grifo do autor), a face fonética compõe o mecanismo *fásico* ou *acústico*, o qual inclui a "[...] *análise acústica* do fluxo de fala, que converte o fluxo contínuo de sons em unidades individualizadas ou *fonemas*", tendo cada um desses fonemas, na palavra, um papel decisivo na discriminação do significado.

Contudo, no homem, o referido componente atua na organização da função executiva<sup>54</sup> do processo de linguagem interposta à compreensão na apropriação da mecânica da escrita e da leitura. Há uma indissociabilidade entre a palavra como denominadora do real e sua estrutura fonética, sendo que no processo básico de análise da palavra e dos sons já está implícito o aspecto semântico. A totalidade desse processo metodológico constitui-se uma unidade, pois a cada mudança de um componente fonético, corresponde uma mudança de significado da palavra.

Luria (1981, p. 270, grifo do autor) amplia essa ideia, destacando "*as categorias semânticas altamente complexas* nas quais as palavras, enquanto unidades generalizadas da fala, estão incluídas". Seguindo as ideias de Luria (1981, p. 270), num momento posterior, de novas e mais complexas formas de compreender o escrito ou o falado:

O componente seguinte é a organização léxico-semântica do ato de falar, o que exige o domínio do código léxico-morfológico da linguagem para possibilitar a conversão de imagens ou conceitos em seus equivalentes verbais, o que em si mesmo se compõe da simbolização radical (ou categorização objetiva) da fala e é a função de sua generalização ou "significação", ou, em outras palavras, a função de incorporação de qualquer coisa que precise ser designada em um sistema concreto de conexões em critérios morfológicos ou semânticos.

Portanto, o desenvolvimento da linguagem humana inicia-se como um meio de comunicação social, passando para um meio de expressão do pensamento e de compreensão do mundo ao seu redor. Vigotski (2000, p. 101), assim nos certifica: "a fala não é tão somente uma reação expressiva emocional, senão um meio de contato psicológico com os demais membros da espécie". Por isso, o desenvolvimento da

---

<sup>54</sup>De acordo com Junior e Melo (2011, p. 309) "A função executiva do cérebro vem sendo definida como um conjunto de habilidades, que de forma integrada, possibilitam ao indivíduo direcionar comportamentos a objetivos, realizando ações voluntárias. Tais ações são auto organizadas, mediante a avaliação de sua adequação e eficiência em relação ao objetivo pretendido, de modo a eleger as estratégias mais eficientes, resolvendo assim, problemas imediatos, e/ou de médio e longo prazo".

linguagem não ocorre num caminho linear e ascendente, mas sim, contraditório e espiralado<sup>55</sup>.

Para Mukhina (1995), a função de comunicação é uma das principais funções da linguagem, mas não a única. À medida da ampliação das relações interpessoais da criança, a exemplo do ingresso na educação infantil, ela entra em contato com um universo mais vasto de pessoas e estabelece novas formas de comunicação, ampliando efetivamente seu vocabulário, bem como o domínio de seus meios de comunicação, transformando sua linguagem. Ou seja, o desenvolvimento da linguagem ocorre em diversas direções e "aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará base a uma reorganização dos processos psíquicos" (MUKHINA, 1995, p. 233). E acrescenta: "ao final da idade pré-escolar e em determinadas condições, a criança começa a compreender a estrutura da linguagem, o que no futuro lhe servirá para falar e escrever corretamente" (Id. Ibid., p. 233).

Como pudemos notar, a linguagem é uma objetivação humana que se desenvolve e se aperfeiçoa, convertendo-se num instrumento do pensamento. O entrelaçamento do pensamento e da linguagem se dá sob condições sociais específicas, sendo o *significado da palavra* sua *unidade de análise*. Assim, com o objetivo de clarificar as relações entre linguagem e pensamento destacaremos, a seguir, o importante papel do significado da palavra no entrecruzamento dessas funções.

---

<sup>55</sup>O movimento espiralado resulta em um **modo geral de ação** que produz a formação do pensamento teórico. No caso da linguagem, esse movimento parte de sua utilização como comunicação, perpassando por sua utilização como expressão do pensamento, até a organização léxico-semântica na conversão das imagens ou conceitos em sua simbolização sígnica (formação do pensamento verbal), ou seja, o conteúdo estudado apresenta-se em níveis diferentes de compreensão. Esse movimento do pensamento é possibilitado pelo sistema de relações estabelecido no "**conceito** mais geral, representado mais abstratamente pela *palavra*" (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 65, grifo nosso).

## 1.2 Significado da palavra: unidade dialética<sup>56</sup> entre linguagem e pensamento

*"As palavras são os embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica".*

(Vygotski, 1985 *apud* MARTINS, 2013, p. 175)

Desde o princípio, na ontogênese humana, o desenvolvimento da linguagem apresenta-se atrelado às condições específicas de comunicação. Primeiramente, por meio da comunicação emocional direta entre a criança e o adulto, e, em seguida, pela exploração dos objetos e de sua denominação, depois, pelo uso de significações mais complexas. As palavras nos proporcionam a interpretação da realidade, de acordo com a epígrafe inicial, desempenhando um papel decisivo em nosso psiquismo.

Para se comunicar, o ser humano utiliza-se de diversas linguagens, sendo a escrita uma delas. Nesse sentido, a escrita apresenta-se como um importante veículo de comunicação e de disseminação de ideias e pensamentos, registrando um acervo incalculável de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a que todos têm direito. Contudo, para acessar essa herança simbólica, faz-se necessário apropriar-se da língua escrita e entendê-la em seus aspectos históricos, estruturais, neurolinguísticos e discursivos, dado sobre o qual discorreremos no próximo capítulo desta pesquisa.

Nesse momento, consideramos primordial analisar o papel da palavra no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Essa unidade destaca não a palavra em si, mas seu *significado* como síntese das respectivas funções. O significado eleva a palavra ao grau de conceito, de generalização, tornando-se um fenômeno do

---

<sup>56</sup>A Profa. Dra. Lígia Márcia Martins durante o 1º Seminário sobre o Método Materialista Histórico-Dialético: reflexões sobre a pesquisa e o ensino, ocorrido na UNESP/Araraquara no período de 14 a 16 de dezembro de 2016, explicitou que, para o desvelamento do fenômeno, a *lógica dialética* considera os polos positivo e negativo deste, isto é, aquilo que o fenômeno é e o que ele não é. A dialética nos possibilita apreender a síntese da identidade com a não-identidade, revelando a dinâmica do movimento desses polos. Dessa forma, a totalidade do fenômeno é contraditória, visto que a contradição se expressa pelo movimento de tensão entre os polos opostos que ela contém. Para Duarte (2016b, p. 15-16) esse é um processo "ainda não explorado em toda sua complexidade, de reprodução, no trabalho educativo e na consciência de professores e alunos, das contradições existentes na prática social".



pensamento. Vygotski (2001, p. 398), considera como sinônimos generalização<sup>57</sup> e significado da palavra, dizendo que "toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento", nessas condições, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento.

Logo, o significado é indispensável na constituição da palavra, pois, sem ele, a palavra é oca e o seu som é vazio. O significado, na concepção de Vygotski (2001, p. 398), "é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista do seu aspecto interior". Ele acrescenta "o significado da palavra é, ao mesmo tempo um fenômeno de discurso e intelectual" (Id. Ibid., p. 398).

Dessa maneira, a palavra e seu significado são importantes recursos qualificadores do psiquismo como um todo, pois medeiam a percepção humana e carregam em si, conforme Luria (2010, p. 24) "as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior". Por isso, a criança em desenvolvimento precisa aprender as palavras em atividade com os objetos e meios da cultura, nas relações sociais nas quais palavras acompanhem essas ações, num processo ativo de denominação do objeto e da ação, não se apropriando da linguagem oral por simples imitação ou repetição fonética ou fonemática<sup>58</sup>.

A ideia central é a apropriação, pela criança, de um sistema linguístico, fazendo-a avançar em sua atividade mental. Para Luria (2010, p. 24), essa apropriação tem importância fulcral, pois as crianças "usam-na para analisar, generalizar e codificar suas experiências. Elas nomeiam objetos, usando expressões estabelecidas anteriormente na história, enquadrando esses objetos em categorias e adquirindo conhecimentos".

---

<sup>57</sup>Leontiev (1978, p. 82, grifos nossos) exemplifica o processo de generalização a partir do golpe do machado, quando diz "o fabrico e uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho. Mas a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas. O uso do machado, por exemplo, não responde ao único fim de uma ação concreta; **ele reflete objetivamente as propriedades do objeto de trabalho para o qual se orienta a ação**. O golpe do machado submete as propriedades do material de que é feito este objeto a uma prova infalível; assim se realiza uma análise prática e uma generalização das propriedades objetivas dos objetos segundo um índice determinado, objetivado no próprio instrumento. Assim é **o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional**".

<sup>58</sup>De acordo com o dicionário de linguística online, a fonemática é a parte da Linguística que estuda os fonemas, ou seja, os elementos fonéticos de uma língua, a sua função significativa e as variações que admitem, segundo a sua posição na palavra ou em relação aos fonemas vizinhos; fonologia. Variação de fonêmica. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/fonemática/>>. Acesso em: 16 out. 2016.

Dada a significância da linguagem no desenvolvimento do psiquismo, o autor mencionado enaltece seu papel, afirmando que:

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana (LURIA, 2010, p. 25).

Diante do exposto, resulta incontestável a importância do desenvolvimento da linguagem oral, demandando a análise das formas pelas quais as primeiras reações vocais da criança se tornam, paulatinamente, linguagem significada. Tais reações são, de acordo com Vygotski (1995, p. 170) "sintomas de uma reação emocional geral que expressa a existência ou a perturbação de equilíbrio da criança com o meio", ou seja, se tratam de reações incondicionadas instintivas com função eminentemente emocional.

Sobre isso, Vygotski (1995) postula que o contato social produz novas configurações (reflexos condicionados educados) a partir das reações vocais inatas (reflexos incondicionados). Nesse processo, declara Vygotski (idem, p. 171), "a voz da criança se converte em sua linguagem ou num instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares". O autor ratifica essa ideia, expondo que "[...] devido à aparição da reação vocal, se produzem reações de contato social que se estabelecem com a ajuda da linguagem" (VYGOTSKI, 1995, p. 170).

De acordo com essas proposições, destacamos a gênese da linguagem na comunicação estabelecida entre adulto e criança, transformando o grito incondicionado em reflexo condicionado na formação da linguagem articulada ao pensamento. Decorre desse processo o desenvolvimento psicológico, sob as bases da linguagem autônoma<sup>59</sup>,

---

<sup>59</sup>Segundo Pasqualini (2009, p. 37) "A linguagem autônoma infantil não coincide com a linguagem adulta nem quanto aos aspectos articulatório e fonético nem no que se refere à coesão e à atribuição de significado. Uma de suas peculiaridades é que as crianças utilizam uma única palavra para se referir a todo um conjunto de coisas que os adultos designam com palavras diferentes. As palavras utilizadas pelas crianças são em geral "retalhos" das palavras da linguagem adulta. Como verificado em um experimento realizado por Vygotski (1996), a criança pode utilizar a mesma palavra para se referir a até onze objetos diferentes sem relação direta entre si (p.ex.: pato, água, leite, garrafa etc.). O critério para que objetos

das ações com os objetos, do jogo de papéis e do desenho, incrementando significativamente o vocabulário da criança e a compreensão da linguagem oral.

Desponta aqui um importante aspecto a respeito dessas reações de contato com os adultos, sendo primariamente sincréticas, isto é, pensadas em blocos íntegros e depois diferenciadas. A esse respeito, Vygotski (1995, p. 170) sentencia:

A princípio, a reação condicionada na fase que se chama generalizada, não aparece como resposta a somente um sinal isolado, senão a uma série deles que têm algo semelhante entre si, que tem algo em comum com o sinal dado. Em seguida, a reação começa a diferenciar-se. Isso ocorre porque um dos sinais aparece com maior frequência do que o outro na situação dada. Ao final, a reação se forma somente perante o estímulo eleito.

Nesse percurso inicial, e desordenado de desenvolvimento linguístico, a criança reage vocalmente a qualquer pessoa, alterando-se gradativamente com o aparecimento de reações vocais exclusivas quando está, por exemplo, diante de sua mãe. Esse procedimento acontece, a princípio, de forma totalmente independente do pensamento, estando ausente a unidade da linguagem com o pensamento, unidade a ser plenamente desenvolvida quando se formar a linguagem interna na criança.

No início desse processo, a criança pensa memorizando e descrevendo as características recordadas dos objetos e das ações, pois ainda não emprega sua linguagem em seu pensamento, utilizando-a apenas para comunicação. A partir do entrecruzamento pensamento e linguagem, os significados das palavras formam unidade no funcionamento comum desses processos. A esse respeito, Vygotski (1995, p. 171-172) expõe "a primeira fase no desenvolvimento da linguagem não está relacionada em absoluto com o desenvolvimento do pensamento infantil; não está relacionada com o desenvolvimento dos processos intelectuais da criança".

Todavia, o mesmo autor afirma "Devemos demonstrar que apesar de não coincidirem em seu desenvolvimento a linguagem e o pensamento se desenvolvem em íntima dependência [...] O desenvolvimento da linguagem influi sobre o pensamento e o

---

estejam incluídos em um mesmo significado pode remeter a propriedades físicas semelhantes (ex: cor, sabor, textura), proximidade no espaço (ex: pato e água) ou mesmo à similitude sonora das palavras utilizadas pelos adultos para nomear tais objetos. Por esse motivo, a comunicação com as crianças através dessas palavras só é possível em situações concretas, pois seu significado não é constante, mas situacional. As palavras da linguagem autônoma não representam ou substituem o objeto, apenas o indicam; têm, portanto, a função de indicar e denominar, mas carecem da função significadora".

organiza" (VYGOTSKI, 1995, p. 272). Seguindo esse raciocínio, conforme Vygotski (1995), ao longo dos primeiros anos de vida, linguagem e pensamento se entrecruzam e, com isso, a linguagem se intelectualiza e o pensamento se verbaliza. Esse processo se qualificará com o domínio da leitura e da escrita, do cálculo e dos significados científicos, fatos decorrentes de uma metodologia de ensino desenvolvente.

Nesse percurso, o *significado* da palavra desponta como o núcleo social desse processo, iniciando-se por volta de um ano e meio e dois anos, aproximadamente. Isso ocorre quando a criança aprende os nomes dos objetos e suas correspondentes palavras denominadoras. Esse acontecimento representa uma mudança na vida da criança, pois está atrelado ao desenvolvimento e ampliação do vocabulário, aos questionamentos infantis acerca das denominações das coisas e às peculiaridades da linguagem humana.

Disso decorre a importância das relações interpessoais entre adultos e crianças, pois são eles que irão apresentar o mundo a elas. Nesse processo de aprendizagem condensam-se no psiquismo da criança as complexas relações entre o pensamento e palavra. Sobre isso, Vygotski (1995, p. 173) declara:

A palavra nova aparece na criança como um reflexo condicionado: quando a criança ouve uma palavra dita pelas pessoas que a rodeiam, deve relacioná-la com o objeto e somente então a reproduz. Se contarmos o número de palavras adquiridas pela criança pequena veremos que ela adquire tantas palavras conforme lhes proporciona as pessoas que a rodeiam.

A partir disso, ratificamos a importância da apropriação da linguagem para a criança pequena, traduzindo-se num salto qualitativo, pois, por meio dela, o ser humano pode representar os fenômenos em sua mente, nomear os objetos, denominá-los com palavras, utilizando-se de um conjunto de sons com um significado. Reiteramos, assim, a importância da linguagem, permitindo, para além da representação, o desenvolvimento de conceitos e o intercâmbio dos pensamentos.

Conforme já sinalizamos nesta pesquisa, o desenvolvimento da linguagem oral faz parte de um percurso iniciado quando a criança começa a se expressar por meio da palavra, sendo esta, em seu aspecto externo, representante de uma concatenação entre duas ou três palavras representadas em frases simples, evoluindo para orações coordenadas mais complexas.

Num primeiro momento, o caminho percorrido pela criança, no desenvolvimento do aspecto fásico ou acústico da fala, vai da palavra para a oração completa, ou seja, das partes para o todo, mas isso acena apenas um momento aparente da essência de tudo o que ela quer dizer, pois nenhuma palavra pronunciada pela criança, nessa etapa do desenvolvimento da linguagem se encerra nela mesma. Pelo contrário, uma única palavra condensa uma mensagem, sintetizando a oração ainda não elaborada por ela.

Nesse percurso a criança é ativa e esboça palavras significando, até mesmo, sentenças inteiras, em conformidade com Vygotsky e Luria (1996, p. 210) "A palavra 'babá' não significa somente babá para a criança: significa 'babá, vem aqui', ou 'babá, vai embora', ou 'babá, me dê uma maçã'". Esse uso funcional da palavra, a princípio, é resultado da relação entre os sons produzidos pela criança e seu objeto de conquista, caminhando em direção à expressão do seu pensamento como mecanismo essencial dessa função psíquica.

Ademais, conforme os autores já referidos, "a fala passa de um dispositivo externo, aprendido, para um dispositivo interno, e o pensamento humano adquire novas e vastas perspectivas de ulterior desenvolvimento" (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 213). Os sons transformam-se em palavras articuladas na linguagem — e esta em instrumento do pensamento, assumindo, consoante com Martins (2013, p. 179), "um papel no planejamento e na orientação do comportamento".

Com isso, Vygotski (2001) advoga a essência do desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, cujo percurso vai do todo para as partes, sendo o significado da palavra dado pelas articulações internas estabelecidas entre elas. Nas palavras de Vygotski (2001, p. 410):

No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados das palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados ao seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica.

O fato acima tem implicações didáticas importantes a serem exploradas nos próximos capítulos deste trabalho. Nesse momento, destacamos as considerações de Vygotski (2000, p. 97) a respeito do uso funcional dos signos, quando declara que "a linguagem não se limita exclusivamente à forma sonora" e acrescenta, ainda, "o importante não são os sons, senão o uso funcional dos signos [...]" (VIGOTSKI, 2000,

p. 98). Entretanto, a dinâmica entre as faces fonética e semântica da palavra acompanha o desenvolvimento da linguagem na criança e, para poder ensinar a leitura e a escrita, o professor precisa entender esse processo desde sua origem na linguagem oral, ou seja, na estrutura psicológica da atividade de linguagem.

Não sem razão, para os psicólogos proponentes da psicologia histórico-cultural, a palavra é a parte essencial da linguagem. Diante disso, somos anuentes com Luria (1981, p. 269, grifos do autor) quando concebe a palavra como "uma *matriz multidimensional complexa* de diferentes pistas e conexões (acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas), e sabemos que em diferentes estados uma dessas conexões é predominante".

As considerações anteriores nos remetem a uma observação crucial para o ensino na educação infantil: o importante trabalho a ser desenvolvido pelo professor acerca da linguagem oral, focando sua atenção para além de seu aspecto fonético-articulatório, enfatizando o significado das coisas e realizando o pareamento da palavra com uma imagem objetiva determinada. Nesse sentido, o planejamento pedagógico para crianças pequenas deve priorizar o desenvolvimento dessa importante função psíquica, atrelando-a à função pensamento, apresentando às crianças uma riqueza de signos na tomada de consciência e na compreensão de seus significados.

Para ultrapassar o momento inicial da palavra como mera extensão ou propriedade do objeto, é necessário o estabelecimento de um sistema de relações, correspondendo na educação infantil, segundo Martins (2013, p. 171), "à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos". Assim, a representação material-simbólica da palavra constitui-se uma unidade de análise entre linguagem e pensamento à medida da representação dos objetos e de sua categorização, sintetizando-os qualitativamente.

Para validar essas afirmações, recorreremos à Martins (2013, p. 174), quando esclarece sobre a riqueza das palavras na promoção da formação de conceitos. Exemplifica a autora, referindo-se a Luria (1979):

O autor indicou a transição de significações mais diretas e imediatas para conceitos mais gerais como condição para o enriquecimento tanto da linguagem quanto do pensamento, uma vez que o conceito mais geral, representado mais abstratamente pela palavra, contém interiormente um sistema de relações indispensável ao movimento do pensamento. Ilustrou essa assertiva tomando como referência primária uma dada palavra em sua

função denominadora direta, a exemplo de "pinheiro", a ser então indutora de uma outra, "vegetal". A segunda palavra, do ponto de vista do grau de concreticidade, mostra-se mais pobre que a primeira. Entretanto, ao conter uma rede de ligações internas, tais como as diferenças entre vegetal e animal, os diferentes tipos de vegetal, as propriedades de que dispõe, etc., ausentes na palavra "pinheiro", mostra-se incomensuravelmente mais rica do ponto de vista da formação de conceitos, muito mais do que aquela que corresponde à captação sensorial do movimento do pensamento desenvolvido.

O excerto reitera as complexas relações da linguagem e o pensamento na captação do real, conferindo ao significado das palavras um importante papel no desenvolvimento do psiquismo. Nessa direção, existe, segundo Martins (2013, p. 175), "uma estreita relação entre a evolução dos significados das palavras e os diferentes estágios do desenvolvimento psíquico", à medida da conversão gradativa da palavra em ato de pensamento.

Luria (1981) nos assevera sobre a transmissão de informações por meio da linguagem oral como canal especial de comunicação. O autor complementa seu pensamento, afirmando: "a fala é uma forma *complexa e especificamente organizada da atividade consciente* que envolve a participação do indivíduo que formula a expressão falada e do indivíduo que a recebe" (LURIA, 1981, p. 269, grifos do autor). Então, apresenta duas formas e mecanismos de atividade de fala: a fala *expressiva* e a fala *impressiva*. Nas palavras de Luria (1981, p. 269):

Em primeiro lugar existe a fala *expressiva* que começa com o motivo ou ideia geral da expressão, que é codificada em um esquema de fala e posta em operação com o auxílio da fala interna; finalmente, estes esquemas são convertidos em fala narrativa, baseada em uma gramática "generativa". Em segundo lugar, há a fala *impressiva* que segue o curso oposto, começando pela percepção de um fluxo de fala recebido de outra fonte, processo esse seguido por tentativas de *decodificar* o referido fluxo; isto é feito por análise da expressão falada percebida, identificação de seus elementos significativos e redução desses elementos a um determinado *esquema de fala*; este, por meio da mesma *fala interna*, é convertido na *ideia geral* do esquema que permeia a expressão, e, finalmente, o *motivo* por trás da expressão é decodificado.

No excerto acima, fica evidente a importância da linguagem interna no processo de compreensão das mensagens. Esse processo coaduna com a lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo, proposta por Vygotski (1995, p. 150), a qual postula as relações intersíquicas como precursoras das categorias intrapsíquicas de

desenvolvimento humano. Dessa forma, considera-se a unidade entre linguagem externa e interna (organização dos estímulos externos e a utilização interna deles para o cumprimento de uma tarefa), e a incidência qualitativa dessa função psíquica no ato intelectual. Com o advento da linguagem, as funções de memória, atenção, imaginação são requalificadas, pois os signos, consubstanciados, sobretudo nas palavras, transformam suas expressões naturais, elementares, conduzindo-as a expressões culturais, superiores.

A linguagem interna representa o cume do processo de internalização de signos. Por isso, a internalização de signos desponta, conforme postulado por Vygotsky (2006), como condição fundante da humanização do psiquismo. Referindo-se a esse processo, Vygotski (2001) propõe a existência de quatro etapas fundamentais no desenvolvimento de internalização dos signos. Conforme elenca Martins (2013, p. 180):

A primeira, denominada "etapa primitiva" ou "etapa natural", apresenta a operação em sua primeira forma de expressão. A essa etapa corresponde à linguagem pré-intelectual e o pensamento pré-verbal. Na segunda, designada "etapa da psicologia ingênua", a experiência subordina-se às propriedades do próprio corpo, dos objetos e fenômenos do entorno. As operações psíquicas "ingênuas" prescindem de uma organização lógica, e o enfrentamento de situações com base nelas resulta insuficiente, ingênuo, na exata expressão do termo.

Nessa segunda etapa ocorre, de acordo com Martins (2013), a vocalização por anterioridade ao pensamento e, conseqüentemente, independente de sua lógica interna. A explicação dessa etapa nos remete a situações nas quais a criança utiliza uma palavra sem entender suas relações na frase. Como exemplo, temos a situação de uma criança da educação infantil sendo orientada pelos adultos de sua escola a *adquirir* uma bolsa com o objetivo de guardar seus materiais. Certo dia na escola, ao perder sua bolsa, ela diz: "Professora, eu perdi minha bolsa adquirida". Aqui, a palavra "adquirida" foi usada pela criança como *vocalização ingênua* sem se ater ao significado do termo "adquirida" e nem a sua relação sintática como adjunto adnominal.

Entretanto, a etapa acima mencionada oportuniza o contato com recursos da língua e designa a terceira etapa, que é a dos *signos externos*. Nela, os signos são recursos auxiliares na conversão de operações externas em internas. Em conformidade com Vygotski (2001, p. 180, grifos do autor), "esse fato no desenvolvimento da



linguagem corresponde à fala egocêntrica<sup>60</sup> *como emprego de signo auxiliar*". Nessa circunstância de fala consigo mesma, a criança, conforme Vygotski (1995, p. 167), "esboça as operações mais importantes que deve realizar".

Em relação a esse processo, Vygotsky e Luria (1996, p. 181, grifos dos autores), expõem:

A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando essa fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, *se volta para si mesma*, quando, em lugar de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela a si mesma. Nesse segundo caso, a fala que intervém na solução passa *desde a categoria de função intersíquica à de função intrapsíquica*. A criança aplica a si mesma o método de comportamento que antes aplicava ao outro, organizando assim sua conduta individual segundo a forma social de conduta. A fonte da atividade intelectual e do controle sobre seu comportamento na resolução de problemas práticos complexos não é consequentemente a invenção de algum tipo de lógica pura, mas a aplicação de uma *atitude social para consigo mesma*, a transferência de uma forma social de conduta na organização de sua própria psique.

Destarte, observamos a complexidade das inter-relações entre pensamento e linguagem, ocupando a linguagem socializada um papel fundamental como ferramenta do psiquismo e tornando-se, conforme Martins (2013, p. 181), "instrumento do pensamento e autocontrole da conduta". Assim, esse momento do desenvolvimento psíquico abre as possibilidades para a etapa seguinte, caracterizada, de acordo com a autora mencionada, "pela transmutação da operação externa em operação interna, pela interiorização de signos" (MARTINS, 2013, p. 181).

Conquanto, cabe-nos aclarar o mecanismo sustentador da transmutação da linguagem externa para a interna e recuperar a relevância da *linguagem egocêntrica* no processo abstrativo de internalização dos signos. Em relação a esse importante momento de expressão da criança, quando sua linguagem acompanha suas ações, isto é, quando manifesta a linguagem egocêntrica, ocorre o processo de internalização, para além de uma descarga verbal ou apenas como uma mera realização sonora. Logo, o referido processo impulsiona as articulações entre linguagem e pensamento. Segundo Vygotski

---

<sup>60</sup>Petrovski (1985, p. 203) nos diz que "segundo a opinião do psicólogo suíço J. Piaget, a linguagem da criança se desenvolve da linguagem egocêntrica ('para si') à socializada ('para os demais'). Tal ponto de vista se opõe à concepção de L. Vigotski, segundo a qual, a linguagem egocêntrica se constitui uma etapa de transição da linguagem geneticamente social à linguagem propriamente individual. Segundo Vigotski, a linguagem interior constitui uma posterior interiorização e 'individualização' da linguagem social; de tal maneira que a linguagem interior tem suas raízes na 'exterior'".

(2001, p. 108), a linguagem egocêntrica "se converte com grande facilidade em pensamento, no sentido próprio da palavra, isto é, assume a função de uma operação planejada ou de resolução das dificuldades que surgem no decorrer da atividade".

Neste momento de nossos estudos, capturamos a essência do percurso histórico-social realizado pela criança na apropriação da linguagem como função psíquica superior, nos tornando seres humanos mais conscientes na apreensão da realidade circundante. Tal percurso, na criança, radica no desenvolvimento da linguagem materializada nas relações sociais com os adultos, com a cultura humana e nas ações com os objetos, ou seja, converte-se em *linguagem para si mesma* e transforma-se em linguagem interna.

Assim, ao falar enquanto age, a criança busca organizar suas ações por meio da linguagem — nem sempre entendida pelo adulto —, mas com um papel essencial na constituição de seu pensamento. A linguagem egocêntrica contribui para o processo de internalização da linguagem. Nesse sentido, a linguagem egocêntrica estabelece-se como medianeira na comunicação social, caminhando para firmar-se como linguagem interna. Nas palavras de Vygotski (2001, p. 108):

A linguagem egocêntrica é interna por sua função, é uma linguagem para si mesmo, que se fala no caminho de passar ao interior, é uma linguagem meio incompreensível para os que rodeiam o sujeito. É uma linguagem que surgiu interiormente de forma periódica no comportamento da criança, ainda que, todavia, é uma linguagem externa, e não se manifesta a menor tendência em converte-se em sussurro ou em qualquer outra forma quase inaudível.

Conforme pudemos notar, a linguagem egocêntrica da criança passa a ser interna por sua função verbal, todavia, conforme Martins (2013), as linguagens externa e interna não são dicotômicas e se inter-relacionam numa unidade de transição de uma a outra. A distinção está no estabelecimento de "relações entre os aspectos semânticos e fonéticos diferentes das relações próprias à linguagem oral" (MARTINS, 2013, p. 182). Portanto, nessa perspectiva, não se confirma a ideia de linearidade do audível para o sussurro e, em seguida, para a linguagem silenciosa.

Na linguagem interna, os aspectos fonéticos são reduzidos e os aspectos semânticos ocupam o primeiro plano, produzindo uma independência relativa entre eles. Nesse sentido, Vygotski (2001, p. 332) atesta que, "essa relativa independência entre o significado da palavra e seu aspecto sonoro destaca-se extraordinariamente na

linguagem interna". É também característica da linguagem interna a primazia do sentido (de caráter dinâmico), sobre o significado (de caráter mais estável).

Em consonância com o processo apresentado, destacamos a quarta etapa de desenvolvimento da linguagem, desdobrada do processo de transição da linguagem exteriorizada para a *linguagem interna*. Tal etapa é caracterizada por Vygotski (2001, p. 109) como um "crescimento para dentro", no qual as operações externas se convertem em internas. Na interconexão com a linguagem socializada, alicerçam-se as estruturas fundamentais do pensamento verbal, sendo um tipo de pensamento, porém não o único.

Dessa maneira, o pensamento verbal não se estabelece naturalmente, mas, de acordo com Vygotski (2001, p. 117, grifos do autor), sua formação é histórico-social, distinguindo-se fundamentalmente "por toda uma série de *propriedades e regularidades específicas*, que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e da linguagem". Concluímos, em conformidade com o autor, que o princípio do desenvolvimento do comportamento é histórico e dependente do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 2001).

Nesse caminho histórico-cultural, a linguagem se estrutura e se realiza nas diferentes funções sociais assumidas. O pensamento verbal se realiza por meio da linguagem, inicialmente oral, transforma-se em interna, com suas características próprias e se complexifica na escrita. Para aclarar essas considerações sobre o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, bem como aprofundar a aproximação entre as características da linguagem interna e da escrita, apresentaremos, na próxima seção, as articulações entre essas diferentes expressões da linguagem.

### *1.3 A linguagem e sua realização na oralidade e na escrita*

*"Cada palavra deve ter o seu lugar milimetricamente definido para que se possa extrair o máximo de sentido de cada uma delas. Em cada palavra precisa estar envolto um ato. A palavra é uma coquete abominável quando não se põe a serviço da honra e do amor".*

(José Martí *apud* STRECK, 2008, p.27)

A linguagem, expressa por palavras oralizadas ou por palavras escritas, é dinâmica e promotora de significados. Conforme o autor da epígrafe, a palavra precisa estar envolta em atos efetivados nas relações sociais estabelecidas, produzindo efeitos de sentidos condicionados ao contexto no qual ela é pronunciada. Dessa forma, em consonância com os demais processos psíquicos, a linguagem promove uma verdadeira revolução no psiquismo humano, oportunizando nosso relacionamento com o mundo de uma forma totalmente nova. Nessa perspectiva, de acordo com Dehaene (2012, p. 10),

O uso da linguagem falada fez progredir a conquista do homem sobre si mesmo e sobre suas obras, propiciando-lhe o acesso a um enriquecimento suplementar maior: tendo acesso ao domínio sonoro, foi possível categorizar e classificar, designar e nomear, unir o som ao sentido, o significado ao significante. A extrema compactação e as múltiplas propriedades da designação sonora facilitaram, com certeza, a articulação dos objetos de sentido no espaço consciente. Permitiram também a organização, sob forma ritmada e imaginária, da poesia e, sob a forma lógica e racional, do conhecimento objetivo e, em seguida, da ciência. Como acentua Gerald Edelman, o uso da linguagem permitiu o acesso a um nível superior de consciência. Uma compreensão do mundo imensamente diversificada pôde ser elaborada através da linguagem.

A partir das considerações anteriores, entendemos os signos e seus significados como portadores semióticos da cultura, ou seja, como verdadeiros mediadores da nossa consciência, na libertação das correntes do imediato. Dessa maneira, eles nos conduzem ao autodomínio da conduta, à autorregulação de nossas ações, não se encerrando em si mesmas, mas resultando das articulações, entre outras funções, do pensamento e da linguagem. Tais articulações são complexas e, segundo Vygostki (2001, p. 341) dizem respeito ao "conteúdo simultâneo do pensamento que se desprega em forma sucessiva na linguagem", assim, o pensamento se realiza na palavra.

Desse modo, a atividade verbal das pessoas se concretiza na palavra como manifestação material e pode ser expressa por meio da linguagem oral ou escrita, que não são dicotômicas, mas diferenciam-se por suas funções e estruturas. Em relação à linguagem oral, a criança a adquire a partir das relações sociais imprescindíveis para sua inserção numa comunidade linguística (VIGOTSKI, 1995). Sobre a escrita, Andrade, Andrade e Capellini (2014, p. 46) enfatizam o seu contraste com a linguagem oral, discorrendo que:

Em contraste, a escrita é um invento cultural (não universal e não natural) muito recente na história humana, baseado num código visual de

representação morfofonêmica<sup>61</sup> dos sons da fala (Mattingly, 1972; Mattingly, 1984) e características que tornam sua aquisição não natural e laboriosa (Shankweiler, & Liberman, 1972, p. 293), requerendo um esforço de aprendizagem na decodificação dos sons visuais arbitrários e culturalmente convencionados da escrita nos sinais áudio-motores fonológicos da fala (Mattingly, 1972, p. 135-136).

Sendo assim, a escrita é uma função totalmente especial. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 229), ela se diferencia "da linguagem oral assim como a linguagem interior se diferencia da exterior, em sua estrutura e modo de funcionamento", exigindo, portanto, um alto grau de abstração. Por se tratar de um sistema linguístico sem aspecto sonoro, carece do som da fala e carece ainda de um interlocutor ativo e presente no momento da produção da escrita. Conforme exposto neste texto, no percurso de superação da captação sensorial inicial em direção à apropriação das complexas elaborações culturais, o indivíduo desenvolve a linguagem realizada por via oral ou escrita e passa a usar a língua para se comunicar.

A percepção da criança pequena de seu entorno se dá pela relação imediata com os objetos e, para suplantá-la, há de se desenvolver a capacidade de abstração. Conforme Prestes (2012, p. 272), "a criança pequena fala dos objetos que estão diante de seus olhos, mas não consegue falar deles quando não os tem diante de si". Portanto, passar dessa relação imediata com os objetos para a sua representação oral, configura-se num imenso desafio.

Contudo, dificuldade maior ainda é a passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, pois essa, não dispondo da entonação e da percepção direta da situação, exige um alto grau de abstração. A autora supracitada ratifica a demanda da escrita, afirmando que: "falar fora de uma situação implica um grande grau de abstração, pois é preciso imaginar o ouvinte, é preciso dirigir-se a uma pessoa que não está ali naquele momento [...]" (PRESTES, 2012, p. 272).

Dessa forma, a escrita não é concisa e desdobra-se sintaticamente, estabelecendo conexões numa nova forma de falar. Conforme Prestes (2012, p. 277), a escrita "está baseada em outras relações estruturais e funcionais, em comparação a outras formas de

---

<sup>61</sup>Relações morfofonêmicas, de acordo com o dicionário informal (online), acontecem quando uma mesma letra tem um som diferente (morfofonema) de palavra para palavra, ex.: o "s" na palavra: sapo, tem um som; já na palavra: rosa, tem outro som (outro morfofonema). Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/morfofonema/>>. Acesso em; 13 out. 2016.

fala, e possui suas próprias leis de desenvolvimento". Para expressar o mesmo pensamento, usamos mais palavras na escrita, pois nos faltam os elementos prosódicos e paraverbais<sup>62</sup> próprios da linguagem oral, tais como: a entonação, o gesto, etc..

De acordo com Vygotski (2001, p. 327), "a linguagem escrita é a forma mais elaborada, mais exata e a mais complexa das linguagens". Assim, insistimos na ideia de a escrita ser mais abstrata porque é um segundo sistema de signos, os signos sonoros são substituídos por signos gráficos. Esse processo eleva o desenvolvimento do psiquismo ao nível do pensamento e da linguagem mais interior.

Por consequência, o caráter abstrativo da escrita, enlevado pela utilização de *ideias postas em palavras*, torna-se um grande obstáculo para a criança em seu percurso de aprendizagem desse instrumento intelectual, assemelhando-se à linguagem interna. A essa semelhança resulta que ambas são monológicas por suas características de produção, mas também dialógicas por seus discursos originados nas relações sociais para fins de comunicação e de controle da ação.

A escrita como aprendizagem psicológica altamente complexa revela-se uma conquista instrumental do psiquismo, e não um tipo especial de hábito motor. Diferentemente da linguagem oral, a escrita requer o emprego dos significados formais das palavras. Deve ser explícita e com máxima diferenciação sintática, isto é, a linguagem escrita é exigente, tanto em sua estrutura fonêmica quanto semântica.

Outro ponto de diferenciação entre a linguagem oral e a linguagem escrita reside na *motivação* — resultado de uma necessidade. As situações sociais de comunicação vivenciadas pelos bebês desempenham esse papel motivador, fazendo com que sintam a necessidade de se comunicarem, primeiramente, por sons vocais imitativos e sem significado; e depois, por meio da linguagem oral dotada de sentido. Assim, de acordo com Prestes (2012, p. 273), "a fala sempre tem determinados motivos graças aos quais o ser humano fala".

À vista disso, *a necessidade de escrever precisa ser engendrada em situações volitivas no processo de aprendizagem*, requerendo um alto grau de consciência desse

---

<sup>62</sup>De acordo com Melo (2011), a prosódica diz respeito ao estudo das entonações e variações da voz, por meio das quais se exprimem os sentimentos e intenções dos interlocutores. Já os elementos paraverbais, dizem respeito à paralinguagem, que é convergida em gestos sonoros, sons onomatopaicos; inclui também os traços paralinguísticos (como o choro...); a postura que o corpo assume, indicando a sincronia interacional; bem como, atos cinésicos (= movimentos do corpo). Disponível em: <[http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/26\\_linguistica\\_097\\_111.pdf](http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/26_linguistica_097_111.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2016.

processo de apropriação da escrita como um complexo instrumento cultural. Isso postula um planejamento pedagógico da escrita como prática de uso social. As condições didáticas devem impulsionar o motivo para escrever, com objetivos claros e direcionadores da atividade, cumprindo, conforme afirma Bozhovich (1981, p.228), "a função de organização da conduta infantil". Assim, a escrita relaciona-se com a intencionalidade e com a consciência, solicitando o uso de rascunhos tanto materiais quanto mentais, fato não ocorrido na linguagem oral. Portanto, a escrita requer uma atitude deliberada por parte da criança, instigando-a a atentar para cada palavra e sua constituição semântico-gramatical.

Diversamente, na linguagem oral, a criança, como falante nativo de uma comunidade linguística, adquire a linguagem de maneira espontânea, conforme declara Prestes (2012, p. 275): "[...] quando a criança fala, está tão absorvida pelo objeto e pelo pensamento que se encontra por trás das suas palavras e ações, que ela não percebe as palavras que emprega [...] e não percebe como fala". A função oral da linguagem se efetiva no estabelecimento da comunicação entre interlocutores e, pelo contexto, abreviam e reduzem suas demandas, tornando-as precisas. Dessa forma, a palavra escrita está submetida à palavra falada, pois a língua é viva e dinâmica.

Outro aspecto a ser considerado nessa diferenciação entre a linguagem escrita e oral é apontado por Bajard (2012, p. 12), sendo a palavra escrita "[...] visualmente individualizada na linha pelos espaços em brancos que a cercam", diferentemente, a palavra ouvida é "embutida na cadeia sonora, o que acarreta diferenças entre as operações cognitivas a serem realizadas para entender um discurso oral ou para compreender um texto" (Id. Ibid., p. 12).

Apesar de todas as diferenças entre a linguagem oral e escrita referendadas acima, ambas desempenham papel significativo, estabelecendo-se como mecanismos imprescindíveis para a arquitetura cerebral humana, pois, de acordo com Bajard (2012), estão vinculadas em suas funções de comunicação e de portadoras de significados, constituindo-se em ferramentas do pensamento.

Nesse sentido, o trabalho escolar torna-se fundamental ao estimular o desenvolvimento da linguagem, pois produz, de acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 212) "uma série de mudanças essenciais na mente da criança". Segundo esses autores:

Enriquecendo o vocabulário, a fala que foi aprendida, e por meio da qual se construíram os conceitos, também alterou o pensamento da criança. Deu-lhe maior liberdade, permitiu-lhe operar com uma série de conceitos que anteriormente eram-lhe inacessíveis. A fala tornou possível maior desenvolvimento de uma nova lógica que, até então, só existia na criança em estágios iniciais. Além disso, funções tais como a memória, mudaram acentuadamente a partir do momento em que a fala começou a dominar o comportamento da criança (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 212-213).

Todo esse desenvolvimento psíquico é possível graças ao comando dessa *ferramenta cultural* que é a linguagem, reconfigurando o cérebro humano a partir da unidade indissolúvel e flexível com a educação, com o ensino e com a aprendizagem dos meios culturais — sobretudo da leitura, da língua escrita e do cálculo. Esse complexo movimento promove o intercâmbio entre o funcionamento das funções psíquicas superiores e, com isso, vão se produzindo as bases para a formação da personalidade da criança. Para Vygotsky e Luria (1996, p. 213), a linguagem desempenha um papel funcional específico, "sua ação transforma-se na organização do futuro comportamento da personalidade. Além do que, as formas culturais superiores da atividade intelectual são alcançadas pelo planejamento verbal preliminar do homem".

Enfim, a importância da intervinculação dos processos funcionais na captação dos fenômenos radica no seu caráter de reflexo generalizado da realidade. Nessa intervinculação, a linguagem e o pensamento, por meio da palavra e de seu significado, conforme Vygotski (2001, p.346) torna-se "a chave para compreender a natureza da consciência humana".

Diante dessa constatação, deparamo-nos com a necessidade da apropriação da leitura e da escrita como fatores essenciais para o desenvolvimento de processos conscientes de abstração do pensamento. Nessa direção, torna-se fundamental o entendimento sobre a trajetória percorrida pela criança até chegar a ser alfabetizada.

A compreensão do processo de alfabetização encontra-se no período anterior ao seu domínio, denominado por Vygotski (1995) e Luria (2016) como a "pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil" (LURIA, 2016, p. 143), ou seja, a pré-história da escrita na criança, assunto sobre o qual nos dedicaremos no item a seguir.



#### 1.4 Do gesto à palavra: a escrita em sua pré-história

*"O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento".*

(Vygotski, 2009, p.14)

Ao refletirmos sobre o ensino da escrita, deparamo-nos com inúmeras perguntas: *como se desenvolve o processo de simbolização na criança?; por que esse processo é complexo e, para muitos, é um processo que não se concretiza?; qual o percurso percorrido pela criança para que se desprenda da captação sensível e figurada, encaminhando-se para o domínio da palavra escrita?; enfim, qual é a pré-história da escrita?*

A busca por tais respostas nos remete à pré-história da escrita, ou seja, ao momento vivenciado pela criança antes do contato com as letras. Para tanto, recorremos a Vygotski (1995) e Luria (2016) em suas investigações a respeito desses momentos de vivência da criança antes de aprender a ler e a escrever. Esses autores, entre outros aspectos, transcreveram em suas obras o complexo caminho das primeiras significações gestuais ao aprendizado da escrita.

Portanto, confiantes nesses teóricos e na excelência científica de suas obras, percorreremos os estudos sistematizados por eles, concatenando-os a questões didático-pedagógicas a serem enunciadas no quarto capítulo desta pesquisa, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual das crianças.

Ratificamos a assertiva de Vygotski (1995, p. 183) quando afirma que "a escrita desempenha um enorme papel no processo de desenvolvimento cultural da criança", pois aprender a ler e a escrever faz parte de um longo e complexo processo de apropriação, movimento percorrido pela criança de maneira sintética se comparado ao caminho percorrido pela humanidade na objetivação desse instrumento psicológico. Conseqüente, seu ensino deve levar em conta o estudo, a gênese e o desenvolvimento desse processo de apropriação da linguagem escrita, em razão de sua responsabilidade na mudança qualitativa do psiquismo humano.

Como já mencionado, a história da escrita na criança não tem início somente quando ela começa a juntar letras e a formar palavras com significado, mas principia-se muito antes. Assim, ao estudar a pré-história da escrita somos levados ao entendimento do motivo de a criança a escrever. Se não nascemos sabendo ler e escrever, se aprendemos com os outros essa habilidade, então, como se dá esse processo?

Nessa direção, Vygotski (1995, p. 186) afirma que "o gesto é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança". E acrescenta, ainda, que "o gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida" (Id. Ibid). Em outras palavras, o desejo de expressão por meio de gestos visuais, no plano gráfico, corresponde à garatuja, não apenas como uma descarga motora, mas como expressão de uma situação vivenciada pela criança, complementando, no papel, a sua representação gestual.

Vygotski (1995, p. 186) enfatiza que "a história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança". O gesto representa esses primeiros signos visuais e, ao representar com o lápis rabiscos no papel, estes têm a função de complemento da representação gestual, ocorrendo, nesse momento, conforme Vygotski (1995, p. 187), "o enlaçamento genético do signo escrito com o gesto".

Um exemplo significativo da escrita gestual está no experimento feito por Stern, destacado por Vygotski: "quando a criança quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com as mãos e deixa pegadas desse movimento no papel". Portanto, acrescenta o autor, "os primeiros desenhos das crianças, seus rabiscos, são mais gestos do que desenhos no verdadeiro sentido da palavra" (Id. Ibid).

Além do gesto, o jogo de papéis e o desenho fazem parte dos primórdios da escrita. O jogo de papéis ou jogo protagonizado<sup>63</sup> desempenha o segundo momento no nexó genético entre o gesto e a escrita. Os objetos utilizados nesse jogo representam outros objetos, realizam a função de substituição destes, convertendo-se em seus signos. A importância do objeto não está na sua semelhança com o representado, mas, de

---

<sup>63</sup>Elkonin (1998), apoiado na produção de Vygotski (1995) e em vários experimentos, afirma que esse tipo de jogo, denominado por ele como jogo protagonizado, é o que reúne as principais características que fazem da brincadeira uma atividade propulsora do desenvolvimento. É na representação do conteúdo da atividade humana pela criança que está a possibilidade de ela cumprir essa função" (OTTONI; SFORNI, 2012, p.10). O jogo protagonizado também é conhecido como jogo de papéis ou de faz de conta.

acordo com Vygotski (1995, p. 187), "na possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo", radicando na assertiva anterior "a chave da explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis" (Id. Ibid., p. 187).

Assim como acontece na relação do gesto com o desenho, no jogo protagonizado, o significado reside nos gestos indicativos no trato com os objetos. Apenas gradativamente é que os objetos se tornarão signos independentes. Ora, conforme nos atesta Vygotski (1995, p. 188), "graças ao prolongado uso, o significado do gesto se transfere aos objetos, e, durante o jogo, eles começam a representar determinados objetos e relações convencionais, inclusive sem os gestos correspondentes".

Nesse processo abstrativo de simbolização da criança, a linguagem tem fundamental importância *na designação verbal do objeto*, que, em conformidade com Vygotski (1995, p. 188), "forma uma conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e confere significado a cada movimento, objeto e ação por separado". Ao explicar e organizar o jogo, a linguagem o reconfigura com a ajuda dos signos. Há aqui, segundo o mesmo autor, o nascimento independente dos signos a partir dos objetos e por meio da escrita objetual, não sendo o mais importante a semelhança dos objetos, mas sendo fundamental o significado concedido pela criança aos objetos no jogo.

Nessa direção, em muitos casos, a significação do objeto, em seu sentido lúdico, se conserva na medida da mudança do jogo, como exemplifica Vygotski (1995, p. 190), "se em todas as brincadeiras com objetos o relógio é a farmácia, quando passam a brincar de padaria a criança o reconhece como farmácia e divide-o, estabelecendo que uma metade será a farmácia e a outra será a padaria". Num processo dialético, o significado se conserva independente, e o sentido lúdico serve de meio para o novo. O autor complementa essa afirmação, declarando que, "fora do jogo"<sup>64</sup>, podemos constatar também a aquisição do significado independente: quando a faca cai, a criança exclama:

---

<sup>64</sup>A respeito da conservação do significado (propriedades e modos de uso do objeto) e a aquisição de um sentido lúdico (estranho ao seu significado social), temos o exemplo real de uma criança de cinco anos admirada com a atitude da professora levando em uma mão, **todos juntos**, os "personagens" (representados por utensílios de cozinha: colher representando a personagem principal e escumadeiras representando os três ursos) da história "Cachinhos Dourados" que acabara de contar. Essa criança considerava a impossibilidade desses objetos estarem juntos, devido ao desenrolar da situação oposta entre a personagem principal e os três ursos, trazida pela narrativa em questão. Nessas condições, de acordo com Pasqualini (2014, p. 97, grifo nosso) "as operações da criança correspondem ao significado do objeto (suas propriedades reais e objetivas), mas **suas ações se relacionam a seu sentido lúdico**".

'O doutor caiu!'" (VIGOTSKY, 1995, 190). Isso representa um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo, pois, conforme Vygotsky (2002 *apud* Pasqualini, 2014, p. 97).

A capacidade de criação de situações imaginárias se torna possível com a separação dos campos da visão e do significado que ocorre no período pré-escolar. Enquanto nos períodos anteriores predomina a união entre afeto e percepção, o que torna a criança presa à situação imediata, com o jogo pré-escolar ela aprende a agir mais em função de tendências e motivos internos do que estímulos fornecidos por objetos externos.

Os estudos sobre o desenvolvimento das representações infantis estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento da linguagem e do significado da palavra. De acordo com esses estudos, o surgimento da *representação simbólica* dos objetos ocorre durante o jogo com a ajuda do gesto representativo e da palavra, caracterizando-se como componente essencial para a aprendizagem da escrita.

Nesse dinamismo, Vygotski (1995, p. 190) assegura que o signo, adquirindo um desenvolvimento objetivo independente do gesto, constitui-se como "a segunda grande etapa do desenvolvimento da linguagem escrita da criança", a qual não se origina por via natural, como temos afirmado no decorrer desta pesquisa. Enfim, o jogo de papéis possibilita o desenvolvimento da linguagem e a formação de novos significados, promovendo *a abstração, condição nuclear para a apropriação da linguagem escrita*. Corroborando essa ideia, Prestes (2011, p. 4) conclama que "ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais, educa sua vontade".

Conjuntamente com o jogo, o desenho se constitui uma etapa prévia da linguagem escrita. Para Vygotski (1995, p. 192) "Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo". A linguagem oral exerce grande influência sobre o desenho da criança e é impulsionadora do desenvolvimento simbólico dos signos, não de maneira mecânica, mas como forma de representação. Vygotski (1995) nos sinaliza o exemplo de uma criança que, ao desenhar uma frase ditada por um adulto, o fez produzindo um desenho diferente para cada palavra dessa frase. O desenho seguiu a frase e a linguagem foi introduzida nele.

A princípio, a criança desenha e logo denomina seu desenho, demonstrando a ação, ou ainda, a apropriação do objeto precedendo a linguagem e a função simbólica.

No início desse processo, como já mencionado, a palavra é parte integrante do objeto. Contudo, à medida do desenvolvimento do processo de representação gráfica dos objetos e dos atos, trabalhando-se pedagogicamente para o desenvolvimento do desenho como representação, o sujeito passa a denominar ou dizer o que se dispõe a desenhar para depois fazê-lo.

A partir desse processo, concernente também ao jogo de papéis, vai se formando a função simbólica e o uso do signo e do significado para o próprio domínio do desenho e da sua representação gráfica das coisas e dos atos. Nesse caminho, a criança desenvolve a imaginação e o pensamento abstrato, o qual está atrelado ao pensamento linguístico e à linguagem intelectual, por meio da formação e do desenvolvimento da linguagem interior — sendo esta última essencialmente simbólica.

Após o exposto e, conforme anunciamos no início deste item, fica a incumbência de destacarmos sobre o trabalho pedagógico como fonte de desenvolvimento e *produção de uma atitude completamente nova na criança*. Sendo a linguagem oral fonte influenciadora sobre o desenho e sobre a escrita, no estabelecimento do signo como elemento essencial para a mediatização do mundo em nosso psiquismo, cabe à escola de educação infantil a notável função de trabalhar atividades com o uso de gestos, com a representação por meio de desenho e com a participação em jogos de papéis, tendo como unidade a linguagem oral. Nesse processo, fundamentalmente mediado pela participação do *outro*, a linguagem modifica a qualidade e a complexidade das ações da criança, garantindo o domínio dos símbolos, dos signos e de suas significações.

Atividades tais como: cantar, fazendo gestos representativos; desenhar a história lida pelo professor; registrar, colaborativamente, por meio de um desenho<sup>65</sup>, a representação<sup>66</sup> de uma pista de corrida com blocos<sup>67</sup>, a fim de recuperar sua forma num

---

<sup>65</sup>Essa atividade produtiva (constituída de: planejamento, execução e avaliação), corrobora à formação de *padrões sensoriais*, conceito elaborado por Vigotski "para descrever as ferramentas mentais específicas responsáveis por elevar a percepção do nível de uma função psicológica elementar ao de uma função psicológica superior" (PASQUALINI, 2014, p. 102-103). Além disso, esse desenho esquemático é uma ferramenta abstrata de representação cultural não linguística, tornando-se modelo das relações reais entre as pessoas e objetos (PASQUALINI, 2014).

<sup>66</sup>Essa atividade incide na formação de capacidades intelectuais. Além disso, consolida os processos de simbolização e de apropriação da função de registro da escrita, dotando a criança de uma preparação para o processo de ensino da leitura e da escrita. A partir desse registro mnemônico, pode-se ensinar o planejamento do que vai ser construído, de acordo com o Doutor em Ciências Franklin Martinez Mendoza (s/d, p. 2, arquivo digital) "Planificar ou esboçar em um plano a construção que deve realizar com seu material, da mesma forma que faz um arquiteto que desenha primeiro o plano da casa ou

momento posterior, seguindo o esquema desenhado numa "relação intencional e consciente com o objeto de aprendizagem" (PASQUALINI, 2104, p. 102); colar no papel alguma marca<sup>68</sup> identificadora de uma canção ou de uma história, funcionando como registro mnemônico representante dessas; brincar de casinha, de consultório médico, de cabeleireiro, etc. Tais tarefas são representativas de uma série de outras tantas ações e operações entre o signo e o significado (forma básica de atividade semiótica), conduzindo a criança a substituições cada vez mais abstratas, ou seja, impulsionando a apropriação da escrita na transição do jogo para a atividade de estudo.

Assim, conhecer a pré-história da escrita oportuniza ao professor, segundo Vygotski (1995, p. 194), "compreender como a criança é capaz de dominar de imediato o complexo procedimento da conduta cultural: a linguagem escrita" e entender a necessidade, conforme o mesmo autor, de uma série de procedimentos que aproximam a criança do processo da escrita e "que preparam e facilitam enormemente o domínio da ideia e da técnica" (Id. Ibid., p. 194).

Esses procedimentos perpassam pela ideia de "desenhar" a fala, por meio da escrita e da consciência da palavra. A consciência da palavra se dará, num primeiro momento, pela consciência da escuta e da manipulação dos sons da palavra, enfim, de sua consciência fonológica<sup>69</sup>. A fim de aprofundarmos essas discussões, e,

---

edificação que pretende construir". Enciclopédia virtual da AMEI-WACE - Associação Mundial de Educadores Infantis, Madri/Espanha. Disponível em: <<http://www.waece.org/encicloped/resultado2.php?id=6005>>. Acesso em: 18 maio, 2017.

<sup>67</sup>"Diversos desenhos foram produzidos pelas crianças e indicações adicionais foram acrescentadas pela professora a partir das explicações sobre o que se pretendia representar no desenho. Após dez dias, a professora apresentou os desenhos para as crianças e propôs que reconstruíssem a pista de corrida – fato que proporcionou intensa reflexão entre elas a partir da relação entre a representação e seu significado. [...] **O pesquisador concluiu que a capacidade de criar, compreender e empregar modelos – e, portanto, destacar as propriedades essenciais dos fenômenos e objetos – constitui um dos mais significativos avanços no desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, levando ao desenvolvimento de capacidades cognitivas.** [...] Os resultados dos experimentos conduzidos por Venger reforçam a ideia de que **o uso de modelos tem um impacto geral no desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas, conduzindo-as em direção à cognição mediada, característica das funções psicológicas superiores**" (PASQUALINI, 2014, p. 103, grifos nossos).

<sup>68</sup>Essa atividade foi sugerida por Martins e Marsiglia (2015), quando tratam da superação da imitação da escrita do adulto, no desenvolvimento da capacidade de grafar na fase pré-instrumental, tornando-se essa ação - registro da cantiga com uma marca - um meio auxiliador para recordar algo, assumindo uma função de operação psicológica.

<sup>69</sup>Consciência fonológica é a habilidade linguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. De acordo com Adams et al. (2006, p. 16) "abrange todos os tipos de consciência dos sons

paralelamente, pensarmos na metodologia didática proposta por autores russos e cubanos — em resposta aos estudos teóricos de Vigotski (1995) e Elkonin (1963) —, dedicaremos, no quarto capítulo desta pesquisa, um item especialmente voltado a esse fim.

Por ora, retomaremos os estudos desenvolvidos por Luria (2016), os quais enfocaram os procedimentos requeridos ao processo de apropriação da escrita, ou seja, o autor buscou entender como ocorre o processo de internalização do signo linguístico. Em outras palavras, buscou compreender qual o caminho percorrido pela criança desde o momento da não utilização de letras, passando por sua utilização apenas externa, até o momento do entendimento da criança de que *além de desenhar as coisas, ela podia também desenhar a fala*. Sobre esse processo, o referido autor (2016) elucida seu pensamento, afirmando:

O momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações, não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens desse processo remontam há muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitarão a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2016, p. 143).

Em sua pesquisa, Luria (2016) investigou esse caminho da pré-história da escrita, explicitando detalhadamente as circunstâncias e os fatores possibilitadores desse desenvolvimento e, inclusive, descreveu os estágios percorridos por ela, no intuito de entender quais são os princípios da apropriação da escrita. Para tanto, esse psicólogo russo trabalhou, em suas pesquisas, com crianças que ainda não sabiam ler e nem escrever, buscando encontrar instrumentos que servissem como recursos para a análise pedagógica, além de possíveis encaminhamentos didáticos.

Dessa maneira, entendendo a escrita como uma função psicológica originada no meio cultural, realizada por mediação, Luria (2016) enfatiza a condição fundamental para escrever: a capacidade de a criança tomar nota, empregando a escrita como *signo auxiliar* para a recordação de sua ideia. Sobre a escrita como signo auxiliar, o autor assegura: "O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação

---

que compõem o sistema de uma certa língua. Ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intra-silábica".

(por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar" (LURIA, 2016, p. 145).

Assim, para tornar-se representante do gênero humano e obter um desenvolvimento intelectual, a criança precisa alçar relações mediatizadas com o mundo, desenvolvendo a capacidade de controlar seu comportamento por meio dos instrumentos culturais. De acordo com Luria (2016, p. 145) somente "quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver".

A referida relação funcional se efetiva na concretização de atos externos (manipulação de objetos do mundo exterior) e de atos internos (utilização de funções psíquicas). Nos atos preditos, o uso de técnicas diretamente ligadas à situação imediata requer sua substituição por um modo cultural de técnicas utilizadas como *instrumentos auxiliares*, configurando-se a escrita, segundo Luria (2016, p. 146), como "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".

Recuperemos os experimentos de Luria (2016) para entendermos como ocorre esse processo e identificarmos pontos fundamentais para o ensino da escrita. O autor e seus colaboradores davam às crianças (que não sabiam ler e escrever) uma tarefa simples: relembrem um certo número de sentenças apresentadas, ultrapassando, assim, a capacidade mecânica de recordação delas. A partir do momento da incapacidade para se recordarem, entregavam-lhes um papel para a anotação da sentença ditada. O autor relata sobre a recusa da maioria das crianças, justificando não saberem escrever, contudo os pesquisadores indicavam-lhes que os adultos escrevem coisas quando devem se lembrar de algo. Pelo motivo de as crianças não estarem intrinsecamente familiarizadas com a técnica da escrita, elas realizavam a imitação puramente externa. Nesse contexto, deram às crianças a oportunidade de contato com:

[...] um estratagema com cuja técnica intrínseca não estava familiarizada e observamos até que ponto ela seria capaz de manipulá-lo e em que extensão o pedaço de papel, o lápis e os rabiscos que fazia no papel deixavam de ser simples objetos que a interessavam, brinquedos, por assim dizer, e tornavam-se um instrumento, um meio para atingir algum fim: recordar um certo número de ideias que lhe foram apresentadas (LURIA, 2016, p. 147).



Com esse feito, o estudo correto e produtivo, na opinião do autor, ratificou a ideia a respeito da tendência imitativa da criança frente ao novo. Observou como a criança aprende a usar a escrita, bem como, a sua forma de funcionamento e, ainda, como aprende a usá-la para dominar algo que parece estranho a ela. Tornou-se possível, por meio dos experimentos, acompanhar, nas palavras do autor, "desde a cópia imitativa, mecânica, puramente externa dos movimentos da mão do adulto quando escreve, até o domínio inteligente desta técnica" (LURIA, 2016, p. 148).

Enfim, os estudos corroboraram a observação detalhada da capacidade de a criança usar, gradualmente, o novo instrumento, realizando pequenas invenções e descobertas. Tudo isso tem um valor pedagógico inestimável, pois instrumentaliza o professor, primeiramente, a considerar a existência de um período importante anterior à apropriação da escrita, no qual acontecem verdadeiras revoluções psíquicas. E, em segundo lugar, porque nos capacita, como profissionais, para o planejamento de um ensino incisivo sobre o desenvolvimento ulterior das crianças.

Os estágios da pré-história da escrita preconizados por Luria (2016) traduzem a passagem da escrita de uma *atividade motora autocontida* para um *signo auxiliar da memória*. A princípio, a criança realiza rabiscos no papel para escrever, imitando a escrita do adulto em sua forma externa. O ato de escrever torna-se um brinquedo e está divorciado da sentença escrita. Ao desempenhar um papel independente daquele proposto pela escrita, a criança somente assimila sua forma exterior, sem o emprego correto da mesma. Exemplo claro dessa situação é quando a criança começa a anotar, mesmo antes de a frase terminar de ser ditada, produzindo rabiscos indistintos sem qualquer relação com a sentença.

Luria (2016) denomina esse primeiro estágio da pré-história da escrita como *fase pré-instrumental*, e explica a ausência de consciência na criança do significado funcional da escrita como signo auxiliar, ora, "por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita ser capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito" (LURIA, 2016, p. 150).

Assim, o desenvolvimento da escrita na criança percorre um longo caminho desde o primeiro estágio dos rabiscos não-diferenciados até o signo diferenciado, postulando complexos processos de ensino e aprendizagem. Eis a importância do

ensino: planejar sequências didáticas que instrumentalizem os alunos no automatismo<sup>70</sup> da escrita, apreendendo sua técnica e sua função, liberando-os para a compreensão e para a criação. É fundamental ensinar às crianças a relação direta da escrita com a ideia invocada nas sentenças, desempenhando sua função mnemônica, bem como ensinar os mecanismos fonoarticulatórios e semânticos dessa linguagem.

Outro momento da pré-história da escrita efetiva-se quando a criança produz marcas topográficas na folha de papel para lembrar-se da sentença ditada — a cada marca feita corresponde uma frase. Luria (2016) denominou essa segunda etapa de *estágio da escrita não diferenciada*. Nessa etapa há o emprego de uma forma primitiva de escrita e, mesmo sendo marcas não-diferenciadas, apresenta-se repleta de funcionalidade. Esse é um momento importante no desenvolvimento da escrita na criança, pois, de acordo com Luria (2016, p. 158), "este é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará forma".

Prosseguindo com os experimentos, Luria se propôs a investigar a produção, nas palavras dele, da "transição primária da fase difusa para o uso significativo dos signos" (LURIA, 2016, p. 164). Descobriu sobre a importância do *conteúdo* ditado, constituindo-se um fator decisivo para o salto qualitativo no psiquismo da criança em direção à compreensão da escrita. Os fatores *número* e *quantidade*, como primeiros fatores de avanço, dissolviam os rabiscos não-diferenciados, produzindo, segundo o autor, uma *atividade gráfica diferenciada*, sendo essa a terceira etapa dos estágios preconizados por Luria (2016). Nessa etapa, os rabiscos refletem um conteúdo particular, abrindo caminho para a escrita como expediente auxiliar, ou seja, o uso da escrita como instrumento funcional.

Da mesma maneira, os fatores *cor*, *forma* e *tamanho*, como segundo grupo de condições para o avanço na escrita, promoviam a aprendizagem da criança, permitindo-

---

<sup>70</sup>De acordo com o dicionário enciclopédico (online), automatismo vem do grego *autómatos*, aquele ou aquilo que tem o poder de agir ou mover-se por si mesmo. São os mecanismos psicológicos e/ou somáticos capazes de detonar uma ação independentemente de um impulso consciente e volitivo. O automatismo é, de certo modo, a resultante final do hábito e, neste sentido, constitui uma propriedade do ser vivo, extremamente útil no processo educativo. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/dicionarioencicopedico/automatismo>>. Acesso em: 13 out. 2016. Segundo Petrovski (1979, p. 242) "A automatização libera a consciência de ter que controlar as próprias operações motrizes sensoriais e intelectuais das quais se compõem a ação".

lhe uma escrita expressiva, diferenciada e com conteúdo específico. À vista disso, a escrita infantil torna-se pictográfica, e o desenho, como recurso mnemônico, de acordo com Luria (2016, p. 166), "converge para uma atividade intelectual complexa". Para esse autor, entretanto, "uma criança pode desenhar bem e não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar" (LURIA, 2016, p. 176). Esse ponto torna-se crucial para diferenciarmos o desenho da escrita, sendo a transformação do desenho como instrumento, isto é, como um meio para o intelecto, aquilo que o diferencia do desenho como simples grafismo exploratório, sem intencionalidade.

Dessa forma, de acordo com Tshako (2016, p. 159), a intencionalidade ao desenhar traz consigo o signo como instrumento psíquico, impulsionando o desenvolvimento humano:

A partir dessa concepção, podemos ver uma diferença significativa do desenho espontâneo em relação ao desenho intencional, ou seja, do desenho como linguagem. Se o desenho for espontâneo e a criança se relacionar com ele apenas como um brinquedo, sem a função de meio que o leve a se lembrar de algum conteúdo ou de expressar algo, será apenas um desenho.

Para ilustrar o assunto, Luria (2016, p. 173) resume as transformações ocorridas na escrita de uma das crianças entrevistadas, enfatizando o limiar da escrita pictográfica, da seguinte forma:

Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não-diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica.

Para avançar em seu processo de simbolização, a criança necessita compreender a representação de várias coisas com poucos símbolos, ou seja, precisa *desenhar as partes ao invés do todo*. Contudo, isso exige da criança um alto grau de abstração e de desenvolvimento intelectual. *Quando a criança atingir esse grau, estará prestes a se apropriar da escrita simbólica*. Esse processo não é linear, depende da diferenciação dos símbolos usados, havendo substituições de uma técnica para outra. Nas palavras de Luria (2016, p. 180):

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como em qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra.

Ao alcançar o quarto estágio, o da *escrita simbólica*, segundo Luria (2016), a pré-história do desenvolvimento da escrita se encerra e inicia-se uma nova técnica, um aprimoramento em direção ao desenvolvimento cultural na compreensão do significado da escrita. Estabelecer contato com as letras e suas formas externas não garante ainda a compreensão dos mecanismos da escrita. Para isso, a nova forma de cultura exterior deverá ser introduzida pelo ensino, de maneira organizada.

A princípio, de acordo com Luria (2016, p. 181), a criança “compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la”. Assim, para avançar em seu processo de aprendizagem da estrutura da escrita, a criança necessitará de um ensino incisivo e consciente a respeito da escrita como uma representação gráfica dos sons das palavras da fala oral, sendo essa representação nem sempre unívoca. Por consequência, dentro da unicidade do processo de transição para uma nova técnica, a criança retroage ao nível anterior para depois avançar até um nível mais elevado. Então, quando a criança atinge o estágio da escrita simbólica, utiliza letras para marcar um conteúdo, mas não sabe ainda o mecanismo integral de seu uso, sendo assim, as escritas são indiferenciadas, pois as letras ainda não têm função de representação.

Nesse percurso, a criança ainda não sabe, segundo Luria (2016, p. 183), a necessidade, na escrita, de “distinções específicas para registrar conteúdos diferentes”, ou seja, não compreende ainda que para escrever coisas diferentes usamos letras diferentes, pois, de acordo com Braslavsky (1993, p. 51), a escrita é um “complexo de sons cujo valor depende da posição de cada um na organização temporal”. A incompreensão imediata do mecanismo da escrita pela criança traduz, para nós professores, a clareza da tomada de consciência, por parte do aluno, do seu processo de alfabetização e de seu avanço, indo de uma relação puramente externa até a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada.

Enfim, o papel do professor na identificação dos usos dos signos e suas origens na criança, sobretudo por meio de planejamento consciente de atividades imbricadas aos processos psíquicos infantis, torna-se extremamente importante para o desenvolvimento da simbolização na criança. É crucial ao educador entender as tentativas e as invenções da criança ao longo dos estágios apresentados. Diante de tais considerações, Luria (2016, p. 188) enaltece o ensino e sua influência sobre o desenvolvimento da criança, afirmando que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão — na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão”.

Em sintonia com as considerações acima, e entendendo a importância do ensino para a compreensão da escrita, passaremos para o próximo tópico deste estudo, em que abordaremos questões eminentemente pedagógicas, concatenadas aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

### *1.5 A alfabetização e a pedagogia histórico-crítica*

*"A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional".*

(Dolz, Gagnon e Decândio, 2010, p. 13)

Esta pesquisa não teria sentido para nós professores se os assuntos abordados até aqui não tivessem ligação direta com a sala de aula, ou seja, com o ensino. Pois, de acordo com Braslavsky (1993, p. 20), esse processo "é um fenômeno complexo que

interfere nas condições de quem aprende e de quem ensina". Portanto, neste item, procuraremos tornar mais íntima a relação entre a psicologia, que trata do desenvolvimento humano, e a pedagogia, que trata do ensino que o promove, objetivando ratificar a ideia sobre o conhecimento de *princípios orientadores do desenvolvimento infantil como primordial para o planejamento do trabalho pedagógico*. Mas, é necessário analisar também o tipo de ensino ao qual nos referimos, pois não é qualquer ensino promotor, de fato, do desenvolvimento, conforme anunciamos introdutoriamente.

Destarte, a alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolventes, que cumpram, de acordo com a epígrafe inicial deste item, o seu papel de instrução das *convenções da língua e da comunicação, como uma condição para a integração de todos na vida social e profissional*, promovendo a humanização das funções psíquicas na sua conversão em funções culturais, isto é, superiores.

Por essa razão, atrelaremos nossos estudos à pedagogia histórico-crítica, entendendo-a como representante desse ideal, posto o fato de as suas concepções de homem, de sociedade e de função da educação escolar estarem fundamentadas na filosofia materialista histórico-dialética. Trata-se de uma pedagogia radicada num aporte teórico-filosófico deveras comprometido com a emancipação do ser humano e com a superação da sociedade capitalista.

Foge aos objetivos deste trabalho a análise e exposição de todos os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, podendo ser acessados em inúmeras obras representantes desse aporte pedagógico. Assim, nos limitaremos a apresentar suas teses centrais, sendo o sólido processo de alfabetização lastro sobre o qual os ideais postulados por essa vertente teórica podem ser alcançados.

Para essa teoria pedagógica, cabe à educação escolar cumprir uma função social imprescindível: a de socializar os conhecimentos historicamente sistematizados acerca da realidade social, oportunizando aos indivíduos a interpretação em sua essência. O que isso significa? Significa, de partida, entendermos como as coisas acontecem ao nosso redor e quais mecanismos são necessários para intervir sobre elas.

Dentre tais mecanismos, destaca-se a questão do conhecimento acerca da realidade e, conseqüentemente, envolve aspectos pedagógicos, a exemplo da escolha do que ensinar, como, para quê, e para quem. Portanto, entendendo a educação, segundo

Saviani (2005a, p. 11), como "um fenômeno próprio dos seres humanos", suplantamos a concepção de adaptação à realidade em direção a sua transformação. Sobre a transformação da realidade, Kosik (1976, p. 18, grifos do autor) aponta que:

[...] a realidade pode ser mudada de modo *revolucionário* só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo *revolucionário* a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor *desta última* realidade.

Assim, a função da escola, para a pedagogia histórico-crítica, perpassa a produção e a transmissão<sup>71</sup> dos conhecimentos necessários à transformação da realidade humana. A referida transmissão, por sua vez, confere aos indivíduos a possibilidade de se tornarem pertencentes ao gênero humano, e não apenas representantes da espécie humana. No trabalho educativo são engendrados processos intencionais de planejamento, postulados por Saviani (2005a, p. 12), sobre o "conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)", pretendendo reproduzir, segundo o mesmo autor, "em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Id. Ibid, p. 13).

Entretanto, não são quaisquer conteúdos que cumprem o importante papel de mediação entre o homem e a natureza. Faz-se necessário identificar os elementos essenciais da cultura, sendo traduzidos por Saviani (2005a) na distinção entre o *essencial* e o *acidental*. Nessa perspectiva, desponta a importância dos conhecimentos "clássicos" como sínteses do conhecimento elaborado, conforme destaca o autor "O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual" (SAVIANI, 2005a, p. 13). Mas, por que aprender os clássicos torna-se necessário para a vida dos cidadãos? Porque o saber sistematizado contém em si elementos científicos superiores para o conhecimento do cotidiano,

---

<sup>71</sup>A Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, durante o 1º Seminário sobre o Método Materialista Histórico-Dialético: reflexões sobre a pesquisa, ocorrido no período de 14 a 16 de dezembro de 2016 na UNESP/Araraquara, esclareceu que *transmissão* do conhecimento, do ponto de vista do senso comum é transferência. Nessa direção, acabou assumindo uma qualidade negativa, à qual Paulo Freire associou a educação bancária de ensino verbalístico. Contudo, o conceito de transmissão tem sua origem na Física, caracterizando **a dinâmica entre o que gera e conduz e o que recebe e processa**. Portanto, toda transmissão é bilateral. Transpondo o conceito para a educação, temos que **este processo demanda atividade tanto do professor que ensina, quanto do aluno que aprende**.

instrumentalizando o ser humano numa vivência mais consciente de seu entorno físico e social.

Por conseguinte, cabe à escola a tarefa de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos necessários à emancipação do homem e à democratização do saber historicamente sistematizado. Contudo, a transmissão do referido acervo cultural representa apenas um aspecto da educação, como um fenômeno amplo e complexo. Sendo assim, ao processo educativo escolar cabe a tarefa de organizar o ensino e a aprendizagem, buscando atingir seu objetivo matricial: o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos e, em consequência disso, a disponibilização dos instrumentos fulcrais para a constituição da consciência na luta pela transformação da realidade injusta que ora se apresenta.

À vista disso, e em consonância com a sociedade letrada na qual estamos inseridos, existem capacidades culturalmente formadas substanciais para a apropriação de conhecimentos sistematizados necessários à ascensão do psiquismo. Entre tais capacidades, *aprender a ler e a escrever* torna-se, em concordância com Saviani (2005a, p. 15), "a primeira exigência" ao acesso à cultura letrada. Conquanto, se a aprendizagem da leitura e da escrita é a base para outras aprendizagens, resta-nos pensar a efetivação desse fato na vida de cada indivíduo. Para Saviani:

O surgimento da escrita trouxe uma consequência de transcendental importância para a educação. Não sendo espontânea e "natural" como a expressão oral, mas formal e codificada, a linguagem escrita requer, para sua assimilação, processos formais, sistemáticos e codificados. Já não podia, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. Exigia, para ser instituída, uma educação específica, formalmente construída. E a instituição escolar veio cumprir essa exigência (SAVIANI *apud* MARTINS, 2013, p. XVI).

Nessa linha de raciocínio, o fim primeiro da educação escolar é a *alfabetização* de todos e o fim último é a *transmissão-assimilação do saber sistematizado*, devendo ocorrer por meio do trabalho pedagógico, similar ao denominado por Saviani (2005a) de "*saber escolar*", traduzido num planejamento dosado e sequenciado "de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio" (SAVIANI, 2005a, p. 18). Isso não é qualquer coisa, mas a garantia da apropriação, por todos os alunos, das máximas elaborações e criações culturais da humanidade.



Nos processos sociais cotidianos, constatamos a prevalência de conhecimentos assistemáticos sobre os conhecimentos sistematizados, resultando num entendimento fragmentado e sincrético da realidade, traduzindo-se numa concepção de mundo de senso comum, ou seja, numa concepção desarticulada, passiva e muitas vezes simplista. Cabe à educação escolar superar essa condição.

A complexidade dessa tarefa exige, portanto, a intencionalidade do trabalho pedagógico na transmissão, pelo professor, e na apropriação, pelo aluno, dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade. Por conseguinte, o planejamento pedagógico deve ter objetivos claros, instituindo-se como um dos primeiros pontos necessários ao bom ensino. E nele, precisam ser considerados os elementos: *conteúdo – forma – destinatário*. Dessa maneira, ao planejar o ensino, o professor vislumbrará o que ensinar (conteúdos), quem é o aluno (saberes efetivados e saberes iminentes) e elegerá a melhor forma correspondente às necessidades de aprendizagem de cada criança.

Para a concretização dos ideais postulados pela pedagogia histórico-crítica, o processo educativo deve ser consciente tanto para o professor quanto para o estudante. O professor então precisa ter intencionalidade clara das demandas educacionais, conhecer o objeto com o qual trabalha, bem como conhecer os aspectos próprios ao desenvolvimento do aluno com quem está interagindo.

Nessa direção, o ensino deve orientar os alunos na tomada de consciência sobre seu aprendizado, oportunizando-lhes o desempenho de um papel ativo nesse processo organizado pelo professor. Assim, torna-se fundamental aos alunos saberem por que e para quê estão aprendendo dado conteúdo. Para Vygotski (2001), esse movimento representa a característica essencial da dinâmica do desenvolvimento na idade escolar.

As demandas sobre a alfabetização, conforme discorrido em outros momentos desta pesquisa, destacam a insuficiência da realidade atual no cumprimento de sua tarefa de ensinar a leitura e a escrita a todos. Muitas crianças adentram os portões escolares e não encontram nesse espaço subsídios materiais e imateriais para sua formação. Por trás disso subjazem, dialeticamente, na unidade sociedade-educação, questões de naturezas diferentes, como: a ineficácia das políticas públicas para a classe

trabalhadora<sup>72</sup>, problemas de infraestrutura econômica e social e, de maneira mais contundente, questões de formação dos professores alfabetizadores — incidindo drasticamente nas concepções e métodos utilizados em sala de aula.

Ao resgatarmos as consequências históricas dos processos educacionais brasileiros, constataremos que as concepções filosóficas e pedagógicas, presentes até os dias atuais, movimentaram a "vara" de um extremo ao outro, em alusão à *teoria da curvatura da vara*<sup>73</sup> enunciada por Lênin e enfatizada por Saviani (2000). O "balanço" da vara deu-se entre as pedagogias tradicional e nova<sup>74</sup>, produzindo contradições importantes e deixando brechas para repensarmos um ensino propulsor de uma aprendizagem qualitativa, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação aos procedimentos didáticos, por meio de uma escola, nas palavras de Braslavsky (1993, p. 26), "consciente de sua finalidade alfabetizadora".

Das proposições da escola tradicional, negamos algumas e incorporamos outras, ressignificando-as. Enaltecemos como positivo o caráter científico de seu método, o qual priorizava o encadeamento progressivo de ações pedagógicas e a transmissão de conteúdos historicamente sistematizados como garantia de acesso, pelas camadas

---

<sup>72</sup>No contexto capitalista de produção flexível, Frigotto (2015, p. 221) apresenta o engendramento da desqualificação intencional da escola pública na desigual luta para o mercado de trabalho "no contexto da produção flexível, amplia-se a substituição de trabalhadores por capital morto e extinção e a flexibilização de direitos, não cabe garantir o direito ao emprego. Trata-se de educar para a empregabilidade e esta depende de cada um. Também desaparece do vocabulário social e pedagógico o termo qualificação. Esta estava ligada a emprego e ao um conjunto de direitos dos trabalhadores os quais contavam com sindicatos fortes que defendiam seus interesses. O empregável forma-se por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados. Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, o recado cínico é: busque ser empreendedor".

<sup>73</sup>Expressão cunhada por Lênin, retirada de um provérbio, em resposta à crítica das fórmulas "Quando um bastão está curvado num mau sentido, dizia Lênin, para corrigi-lo, isto é, para que ele volte e se mantenha reto, é preciso inicialmente curvá-lo no sentido oposto, impor-lhes com a força do punho uma contra curvatura durável. [...] Por trás das relações entre as ideias simples, existem relações de força que fazem com que tais ideias permaneçam no poder (é o que se chama, em suma, ideologia dominante) e que outras ideias lhe sejam submissas (o que se chama ideologia dominada) até a mudança da relação de força" (ALTHUSSER, 1978, p. 136). Esse autor acrescenta que "quanto a curvar o bastão em outro sentido, corre-se o risco: de curvá-lo pouco, ou em demasia, risco de toda filosofia. Pois nessa situação, em que forças e alvos sociais estão em causa, mas não podem absolutamente ser avaliadas de maneira infalível, não existe instância decisiva. Aquele que intervém desse modo corre o risco de não encontrar de início a medida justa: ao forçar pouco a curva, ou em demasia, corre-se o risco de incorrer num desvio" (ALTHUSSER, 1978, p. 37).

<sup>74</sup>Aprofundaremos a análise sobre a curvatura da vara entre as pedagogias tradicional e nova no terceiro capítulo desta pesquisa.

populares, aos saberes produzidos pela humanidade. Isso, pois, em conformidade com Saviani (2000, p. 10), esse público "[...] muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado". Negamos a forma como eram conduzidos os processos educativos, designando ao professor o papel central de detentor do saber.

A Pedagogia Nova, por sua vez, apesar de ter colocado o aluno no centro do processo, postulando-o como "ativo", tirou-lhe os substratos necessários para entender as coisas do mundo, ou seja, negou-lhes os conteúdos como ferramentas psíquicas imprescindíveis ao entendimento dos fenômenos e, por conseguinte, para se tornarem verdadeiramente ativos na realidade concreta. Desponta, nessa vertente pedagógica, os embriões do lema "aprender a aprender", conforme discute Saviani (2010, p. 431):

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender. isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas.

Assim, nesse movimento da curvatura da vara, parafraseando Saviani (2000), não basta apenas envergá-la para os lados extremos, é fundamental acompanhar seu movimento pendular, assumindo um ponto de equilíbrio. Transpondo essa metáfora para a alfabetização, entendemos necessária a formulação de *princípios didáticos* carregados de elementos basilares para um ensino eficaz da língua escrita. De acordo com Braslavsky (1993, p. 10), tal ensino "introduz mudanças na elaboração dos processos superiores de inteligência".

Ainda segundo essa autora, o enfoque sobre a alfabetização precisa levar em conta as condições históricas, econômicas, sociais e políticas nas quais são *difundidas a escrita na escola pública como instituição de educação popular*, cabendo-lhe a organização do trabalho pedagógico na direção da superação do contexto das crianças que, na maioria das vezes, possuem uma relação externa com a escrita, ou seja, não vivenciam, de modo direto e intencional, a sua funcionalidade social para a construção de conhecimentos cada vez mais complexos e elaborados .

No quarto capítulo desta pesquisa retornaremos à questão da difusão da escrita pela escola pública e outros aspectos imperiosos para a alfabetização, tendo em vista a apresentação de uma síntese propositiva sobre o ensino da língua materna. Não por

acaso, destacamos a problemática da "curvatura da vara", posto considerarmos que, sobretudo no âmbito da alfabetização, a mesma ainda está por se realizar, e isso nos move para contribuir nessa direção.

Por ora, colocamos em destaque a realidade concreta apresentada de forma dualista — com a existência de uma classe dominante e outra classe dominada. Urge, portanto, aclarar o papel da escola na sociedade. Nessa direção, tomamos emprestado de Saviani o instigante questionamento: "é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?" (SAVIANI, 2000, p. 31).

Ao responder a questão proposta, o autor afirma a necessidade de superação do poder ilusório dado à escola, bem como de sua suposta impotência, objetivando encontrar, por meio do ensino, "o exercício de um poder real, ainda que limitado" (Id. Ibid., p. 31). Para elucidar tal posicionamento, Saviani (Ibid., p.31), declara:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Nessa perspectiva, ao garantirmos uma educação de qualidade às crianças das camadas populares, asseguraremos a democratização do ensino por meio do domínio dos conteúdos culturais, instrumentos sem os quais, em concordância com Saviani (2000, p. 55), "[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação".

Por conseguinte, para que a escola engendre sua inserção na sociedade como fonte de desenvolvimento das pessoas e, por extensão, participe da transformação da sociedade atual, destaca-se como primordial a difusão dos conhecimentos científicos traduzidos por *conteúdos vivos e atualizados*, isto é, *clássicos*, sendo essa difusão, segundo o autor referido, "uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular" (Id. Ibid, p. 65).

No processo educativo mencionado acima estão imbricados considerações acerca da natureza social do homem na transformação do meio através do trabalho. Tal

asserção advoga a emergência da *consciência* como mediadora na relação do homem com a natureza. Nessa proposição, a produção do gênero humano perpassa a produção das condições de vida de cada homem em seus vínculos com outros homens. A formação humana identifica-se com tais relações, pelas quais ocorrem as trocas de conhecimentos, experiências e modos de fazer, colaborando para a criação e produção de coisas novas e de riquezas culturais para a vida.

Tudo isso diz respeito aos processos educativos e afirma a unidade entre a origem do homem e da educação, figurando, assim, a escola como local legítimo de transmissão dos conhecimentos necessários a todos inseridos nessa realidade. Dessa maneira, as exigências atuais, características de uma sociedade letrada, apontam a escola como forma principal e dominante de educação, cabendo-lhe assumir seu papel pedagógico no interior da prática social geradora da vida dos indivíduos.

Diante disso, a responsabilidade da escola pública é enaltecida não somente por sua atividade primordialmente educativa, mas também social, em razão da análise, em sua essência, da estrutura da sociedade na qual está inserida, considerando todas as suas multideterminações e características. Todavia, urge a eleição, como garantia de eficácia, de uma pedagogia articulada aos interesses populares e, além disso, de uma pedagogia atenta às ocorrências no interior da escola, mas também atenta aos métodos utilizados. Tais métodos deverão estimular a iniciativa dos alunos e dos professores, favorecendo tanto o diálogo entre eles como o diálogo deles com a cultura humana, sistematizando os conhecimentos numa gradação didática para a apropriação dos conteúdos em direção à abstração do pensamento (SAVIANI, 2000).

Isso que foi exposto é representativo da síntese a ser formulada por esta pesquisa. Para além de um suposto ecletismo, propomos a propagação das ideias pedagógicas preconizadas por Saviani (2000), imprimindo um caráter de vinculação entre educação e sociedade na negação da autonomização da pedagogia nessa relação. Essa intervinculação entre a escola e a realidade social requer dos professores clareza histórica perante o mundo atual, possibilitando-os trabalhar com os educandos os problemas postos pela *prática social*.

Contudo, para a efetivação de uma práxis educativa assertiva, Saviani (2000) aponta momentos intermediários de mediação educativa no interior dessa prática social, como: a *prática social como ponto de partida*, a *problematização*, a *instrumentação*, a

*catarse e a prática social como pontos de chegada.* Entretanto, os momentos postos não se identificam, de modo imediato, com procedimentos de ensino ou de percurso didático, embora visem assegurar um ensino eficaz por parte do professor, e uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Com relação à alfabetização, não há dúvidas de que a nossa sociedade já incorporou na sua forma de organização a expressão escrita e, ainda que todos participem desse mundo letrado, ele — o pleno domínio da leitura e da escrita —, permanece ainda negado para muitos. Portanto, no quesito “ensino da linguagem escrita” as formulações e enfrentamentos dessa questão são inerentes à *prática social como ponto de partida e como ponto de chegada.* O que nos cabe, no âmbito desse primeiro momento, é analisar as posições do professor e dos alunos, assumindo cada um lugar diferenciado nas relações sociais ocupadas. Segundo Saviani (2015), cabe ao professor uma visão sintética, mesmo que precária, no ponto de partida, pois já se apropriou de muitas objetivações ao longo de sua vida, estabelecendo relações mediatizadas pelo conhecimento já elaborado. Já ao aluno, condiz uma visão sincrética, caótica e arraigada ao imediato, dado ao seu nível de compreensão e conhecimento.

À vista disso, faz-se necessária a *problematização* dos alcances obtidos pela escola brasileira hodierna, tendo como foco a resolução das questões acerca da prática social educativa que, via de regra, apresenta-se aquém da função nuclear da escola: tornar os indivíduos deveras letrados. Cabe à educação escolar a identificação de mecanismos pedagógicos no encaminhamento das soluções, priorizando os conhecimentos necessários a serem dominados pelos alunos.

Mas, para essa realização, os professores precisam estar *instrumentalizados* para o exercício de seu trabalho, apropriando-se de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social docente. Somente sob essa condição, poderão instrumentalizar seus alunos também em direção à efetivação das apropriações imprescindíveis ao seu desenvolvimento. Nessas circunstâncias, de acordo com Saviani (2000, p. 80), professor e aluno instituem-se como agentes sociais. A esse respeito, o autor nos propõe:

Exemplificando: um professor de história ou de matemática, de ciências ou de estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira, etc., têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático,

científico, literário, etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura, etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais. Insisto neste ponto porque via de regra tem-se a tendência a se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política.

Nessas condições, a partir da transmissão dos conhecimentos necessários aos domínios da realidade aqui em destaque — ou seja, os domínios da escrita —, chegaremos ao ponto culminante do processo pedagógico: a efetiva incorporação dos instrumentos culturais à subjetividade das pessoas, transformados em elementos ativos e fonte de novas possibilidades de inserção e de transformação social. Esse momento é denominado por Saviani (2000) como *catarse*. O aluno já alfabetizado pode gozar de uma vida mais plena de significações, enriquecido por alcances de abstrações desencadeadas, pela escrita, em seu psiquismo. Aprender a ler e a escrever corrobora processos mais complexos de relação com o mundo. Conforme Saviani (2000), o aluno incorpora a estrutura da escrita, constituindo-se essa superestrutura em sua consciência, fato desencadeador de novos modos de agir e de se posicionar na prática social.

Essa nova atitude frente ao real modifica a *prática social*, requalificando-a e ressignificando-a pelo legado da educação escolar. Nesse ponto, os alunos ascendem ao nível sintético, isto é, eles capturam a realidade de outras formas e agem nela pela mediação da escrita, conceituada como ‘signo dos signos’. E o professor, que a rigor já possuía uma visão sintética no ponto de partida, também transforma sua compreensão de prática social docente — à medida de todos os enfrentamentos superados, tendo em vista o ato de ensinar. Ele também aprende e supera, de acordo com Saviani (2015), a provisoriade de sua síntese inicial, pois ainda carecia ensinar àqueles alunos específicos! Há aí, para ambos, uma alteração qualitativa, resultado da mediação pedagógica, e, conforme Saviani (2015), *dialeticamente desenrolada no fio da existência humana em sua totalidade*.

Diante das significativas considerações desse autor, enalteçamos o papel da educação para o desenvolvimento dos indivíduos frente à realidade interposta. Também destacamos as peculiaridades da prática educativa concernente à alfabetização de todos os alunos concretos<sup>75</sup> que estão sob os cuidados da escola — principalmente a pública. Tais alunos advêm, na maioria das vezes, de condições sociais de vida e de educação precárias, havendo a urgência de o professor cumprir seu dever de ofício que é ensinar, identificando o necessário para uma educação desenvolvente. Enfim, o caminho a ser percorrido parte da síncrese<sup>76</sup> inicial — perpassando pela análise da realidade mediada por instrumentos teórico-metodológicos da prática educativa —, rumo à apreensão sintética, contemplando o percurso de síncrese-análise-síntese<sup>77</sup> da realidade concreta, transmutando-se numa prática social modificada.

Dessa maneira, cumpre-nos reiterar a escola como espaço de apropriação dos conteúdos necessários ao entendimento mais amplo da realidade, tornando a vivência humana mais consciente. Nesse sentido, o currículo é representante dos conjuntos dessas objetivações humanas. Ao professor cabe dominá-las como condição *sine qua nom* para seu trabalho.

Para a efetivação do ensino das objetivações linguísticas, já engendradas pela prática social, entendemos como relevante nos debruçarmos sobre as características da língua portuguesa, buscando compreender seus aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos. Consideramos tais conhecimentos acerca do idioma materno, instrumentos fundamentais ao professor em sua relação com a essência da língua escrita, tendo em vista a necessidade, conforme Davydov (1972, p. 129), de apreensão

---

<sup>75</sup>"O aluno concreto é o aluno entendido em sua totalidade como ser histórico. As necessidades do aluno concreto encontram explicação na totalidade das relações sociais nas quais está inserido. Explica-se pela explicitação das múltiplas determinações" (DALAROSA, 2008, p. 349).

<sup>76</sup>Lavoura & Marsiglia (2015, p. 358) assim nos elucidam: "a passagem da síncrese à síntese pela mediação do abstrato se configura, pedagogicamente, na transformação da prática social - enquanto ponto de partida e ponto de chegada - por intermédio da problematização desta prática social, pela instrumentalização (para além do pensamento empírico) e pela catarse (enquanto síntese de desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, da possibilidade de alteração da prática social)".

<sup>77</sup>Estas categorias dizem respeito às proposições de Dermeval Saviani, a partir do conhecimento teórico marxiano. De acordo com Lavoura & Marsiglia (2015, p. 350), "esta teoria entende que é função da educação escolar elevar o pensamento do aluno da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações simples"), partindo da formulação do método em Marx".



do "conceito do objeto" como condição para a seleção de conteúdos significativos à prática pedagógica. É o que apresentaremos no próximo capítulo.

## **2 LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, NEUROLINGUÍSTICOS, ESTRUTURAIS E DISCURSIVOS: INSTRUMENTALIZAÇÃO AO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

*"Chega mais perto e contempla as palavras / Cada  
uma tem mil faces secretas sob a face neutra / e te  
pergunta, sem interesse pela resposta / pobre ou  
terrível, que lhe deres: / Trouxeste a chave? [...]"*

(Carlos Drummond de Andrade, 1983, p. 159-161)

Até o momento, procuramos apresentar o percurso do desenvolvimento da escrita com ênfase nas articulações entre a linguagem oral e escrita com o pensamento, objetivando aclarar esse complexo caminho provedor da chave para abstrações importantes ao psiquismo humano. No presente capítulo, dedicamo-nos à língua portuguesa com o objetivo de instrumentalizar o professor alfabetizador, pois, segundo Cagliari (1998b, p. 70), "o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina". Assertiva com a qual concordamos.

Assim, entendemos por bem aclarar de partida que, ao colocarmos em relevo, neste capítulo, os aspectos neurolinguísticos da língua portuguesa, não estamos alheios ao fato de a neurolinguística não despontar a partir dos mesmos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural, incorrendo, muitas vezes, em vieses naturalizantes ou mesmo biologizantes acerca do desenvolvimento humano — com destaque ao desenvolvimento da linguagem.

Contudo, entendemos, à luz do método marxiano, que a compreensão dos fenômenos demanda sua apreensão como síntese de múltiplas determinações e de relações diversas. Dado esse que nos conduz ao reconhecimento da importância e da necessidade do destaque à análise da relação dialética instituída entre natureza e cultura,

incorporando, por superação, contribuições teóricas cujos limites decorrem da ausência do reconhecimento dessa relação.

Trazer para esta pesquisa os aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos da língua portuguesa, cumpre uma função instrumental, isto é, fornece subsídios para que o professor alfabetizador compreenda especificidades da língua que tem como objeto de estudo e ensino com maior abrangência de detalhes. Assim, os autores que se apresentam como referências neste capítulo foram criteriosamente selecionados, elegendo-se por aqueles cujos postulados não se opõem ou contrapõem ao enfoque histórico-cultural.

Destaque-se que estamos acompanhando, no Brasil, uma tendência de aproximação entre a neurolinguística e a psicologia histórico-cultural, a exemplo das obras de Scliar-Cabral (2003a, 2003b, 2010, 2013a, 2015) e Andrade, Andrade e Capellini (2014). Tal aproximação torna-se fundamental na legitimação da importância das condições culturais para o desenvolvimento humano, suplantando o aspecto biológico, conforme nos apresenta o dossiê publicado pela Revista Fórum Linguístico (2016).

No referido dossiê, Pedralli e Dellagnelo (2016, p. 1535) afirmam, embasadas em Vygotsky, haver "duas linhas gerais e mutuamente complementares no desenvolvimento humano - uma linha natural biológica e uma linha cultural, esta última resultantes de processos históricos". Evidenciam, ao longo do texto, sua crença na "inexistência de qualquer determinação que se antecipe ao desenvolvimento propriamente dito. Pressupomos o caráter ilimitado, e ainda igualitário do potencial humano". Por conseguinte, nossa pesquisa buscará atender ao pressuposto, conforme anunciado, do método materialista histórico-dialético, o qual prescreve a investigação das multideterminações do fenômeno na direção da captação da sua essência. Tendo tecidos estes esclarecimentos, passemos à organização do tópico em tela.

Na primeira subseção versaremos sobre questões acerca da evolução da linguagem na humanidade e no percurso individual, ou seja, filo e ontogeneticamente, buscando demonstrar a necessidade histórica do surgimento da escrita na humanidade. Em seguida, nos aproximaremos do idioma português em seus aspectos históricos, estruturais e discursivos, tendo na automatização dos processos de *decodificação* — no reconhecimento da palavra, e na *codificação* —, como a palavra é escrita na língua

portuguesa praticada no Brasil, as bases para alçar a complexificação no trato para com textos escritos.

Assim, delinearemos elementos para que o professor alfabetizador compreenda a *língua portuguesa em seu uso funcional, estrutural e discursivo*. Na terceira subseção, colocaremos em questão os conhecimentos linguísticos que contribuem para o esclarecimento do que seria a *consciência fonológica*, haja vista que a sua formação também ganha destaque nas produções histórico-culturais sobre alfabetização. Tais conhecimentos, para o professor, dizem respeito ao planejamento de atividades específicas para esse fim. E, para o aluno, dizem respeito, além de outros aspectos, à apropriação da escrita alfabética em suas relações fonema-grafema e sentido-significado, iniciando esse processo pela escuta atenta dos sons que formam as palavras (consciência fonêmica).

Por fim, na quarta subseção, nos valeremos da linguística — como ciência da linguagem e da neurolinguística —, bem como de outras áreas como, a psicologia, a pedagogia e a fonoaudiologia, para entendermos a língua como síntese de múltiplas determinações.

Buscaremos explicar sobre fundamentos teóricos e recursos práticos, tendo em vista a formulação posterior de *princípios didáticos* necessários ao bom ensino, pois o reverso disso resulta, segundo Scliar-Cabral (2003a, p. 19), da “falta de uma sólida fundamentação por parte dos educadores sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita”.

Nesse sentido, este capítulo almeja, sem a pretensão de esgotar o assunto, contribuir para a fundamentação teórica requerida a todo professor alfabetizador desejoso do sucesso em seu trabalho, conforme nos assegura Andrade, Andrade e Capellini (2014, p. 27-28):

Ressaltamos que hoje cada vez mais se faz necessário que o professor tenha em sua formação um conjunto de conhecimentos que o capacitem a avaliar e intervir, dentro do seu campo de atuação, nas inúmeras situações adversas à aprendizagem. Nessa realidade a formação pedagógica deve ir além de um conjunto de teorias ou concepções de educação que falam muito sobre o que é aprendizagem, mas muito pouco sobre o que é ensinar, como se ensinar e que mecanismos são importantes o professor conhecer para incrementar suas estratégias de ensino.

Diante do exposto, na próxima subseção aprofundaremos as exposições sobre o desenvolvimento da linguagem na humanidade e em cada um dos seres humanos em particular, no intuito de buscarmos seus elementos essenciais, ampliando o entendimento a respeito do processo de alfabetização.

## 2.1 Desenvolvimento histórico da linguagem: processos filo<sup>78</sup> e ontogenéticos<sup>79</sup>

*Que bela coisa a ciência Aliocha!  
O homem se transforma, compreende-o.*

(Dostoiévski, 1970)

Entendemos ser o estudo do desenvolvimento histórico da linguagem fundamental à compreensão dos aspectos subjacentes a esse processo. Ao investigarmos seu desenvolvimento social ao longo dos tempos, verificamos que a palavra, conforme nos afirma Luria (1994, p. 29), "nem sempre teve as formas precisas que atualmente tem, nem dispôs do sistema preciso de significados que caracterizam as palavras de uma língua desenvolvida".

Segundo esse autor, a linguagem, surgida como necessidade de comunicação pelo trabalho, era estruturada muito mais por "exclamações, entrelaçadas num sistema de gestos e atos de trabalho, do que de palavras de significado rígido e permanente" (LURIA, 1994, p. 29). Dessa forma, o significado da palavra era refém da situação prática, conferindo um caráter "simprático"<sup>80</sup> à fala, não possuindo estabilidade sígnica.

Portanto, ratificar a ideia da *palavra* como unidade essencial da linguagem e, mais ainda, compreender seu *significado* como *unidade* entre os processos funcionais de

---

<sup>78</sup>Filogênese, de acordo com Oliveira (2005, p. 68) é a "história evolutiva de uma espécie".

<sup>79</sup>Ontogênese, de acordo com o mesmo autor da nota de rodapé anterior (2005, p. 69), é o "desenvolvimento de um indivíduo desde a concepção até a idade adulta".

<sup>80</sup>Este termo diz respeito, de acordo com Luria (1994), à pluralidade de sons e de sentidos da palavra, somente captados no contexto prático de interlocução.

pensamento e linguagem, nos conduz ao estudo da sua evolução histórica, tanto em termos filogenéticos, quanto em termos ontogenéticos.

No plano filogenético, após milhares de anos, em seu processo evolutivo, as palavras passaram a carregar consigo significados com traços particulares, estabelecendo-se um *sistema objetivo e diferenciado de códigos linguísticos* transformados até os dias atuais. Por conseguinte, esse sistema linguístico, como resultado de relações sociais humanizadoras, nos impele à reflexão sobre a aprendizagem da linguagem escrita, numa relação semântica com ela, ultrapassando, conforme Luria (1994), o caráter sonoro das palavras.

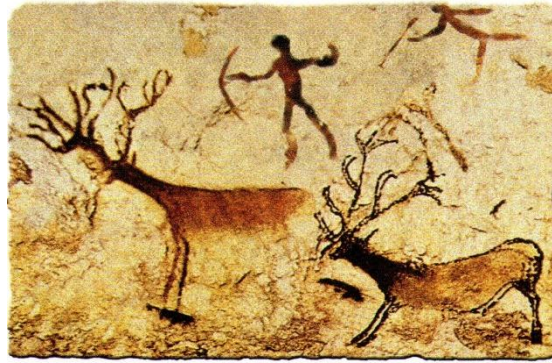
Para compreendermos as necessidades condutoras da humanidade na invenção da escrita, resgataremos, resumidamente, seu aparecimento. Conforme Dehaene (2012, p. 17), a escrita surgiu por volta de "5.400 anos entre os babilônios e o alfabeto propriamente dito não tem mais que 3.800 anos". Cagliari (2005, p. 106) define a história da escrita, vista no seu conjunto, "caracterizada como tendo três fases: a pictórica, a ideográfica e a alfabética".

O sistema de *escrita pictográfica* era apresentado por meio de desenhos ou pictogramas. Nossos antepassados viviam em cavernas, sobreviviam da caça, da pesca e de raízes. Com o surgimento da necessidade de comunicação entre eles, apareceram as primeiras inscrições antigas, representadas nos desenhos e pinturas das paredes das cavernas. Pinturas representativas desse período histórico são os pictogramas da Caverna da Pedra Pintada, localizada no Pará/Brasil, que provam serem indícios da antiga cultura amazônica.

Nessa ótica, Cagliari (2005, p. 108) declara que "os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade". Dehaene (2012, p. 198) discute a importância da escrita pictográfica para o desenvolvimento da humanidade, declarando que "por meio da gravura e do desenho, a humanidade inventa uma primeira forma de "autoestimulação" de seu sistema visual".

A fim de ilustrar a reflexão sobre o desenvolvimento da escrita na humanidade, Zatz (2002) nos apresenta uma pintura feita em caverna e aponta reflexões acerca dessa imagem e da sua representação objetiva. Diante da imagem apresentada na sequência, a referida autora infere sobre seus possíveis significados, deduzindo:

**Figura 2 - Pintura rupestre**



Fonte: ZATZ, L. (2002, p. 16)

É possível que a pessoa que a fez quisesse dizer: ‘Caçamos dois alces.’ Mas poderia ser: ‘Hoje vamos caçar dois alces.’ Ou então: ‘Meu irmão e meu pai foram caçar alces.’ Ou ainda: ‘Eu agora já sou grande e vou poder caçar alces (ZATZ, 2012, p. 17).

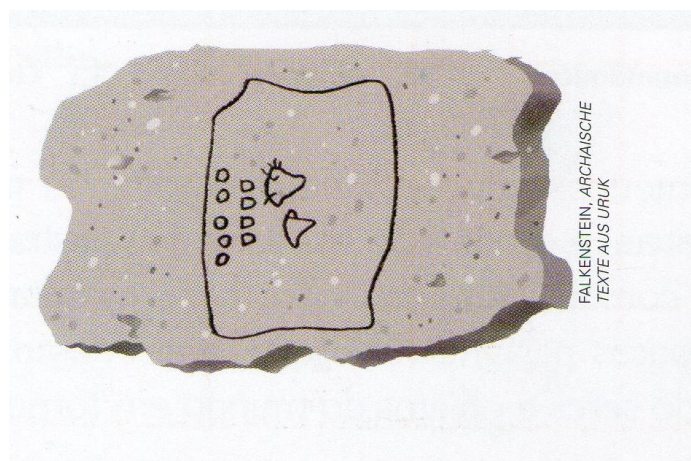
Zatz (2012) transporta-nos aos primeiros passos da humanidade para a invenção da escrita: registrar, através de desenhos, ideias e sentimentos, aquilo que gostaríamos de comunicar. Todavia, como a própria autora provou, representações por meio de desenhos nem sempre objetivam exatamente nosso dizer, dando margem a diferentes interpretações.

Então, após milhares de anos de evolução social, a humanidade experienciou a necessidade de controlar seus rebanhos, plantações, marcações de terrenos, etc., sendo a escrita um instrumento necessário e importante. Portanto, a partir dessa necessidade, o ser humano criou sinais para representar palavras, iniciando assim a *fase ideográfica da escrita*. Esses desenhos especiais eram chamados de ideogramas<sup>81</sup>. Zatz (2002) nos apresenta o seguinte ideograma:

---

<sup>81</sup>De acordo com Andrade, Andrade e Capellini (2014, p. 31), "ideogramas são sinais que não representam nenhuma palavra específica, mas simplesmente remetem diretamente ao significado (como os sinais de trânsito)".

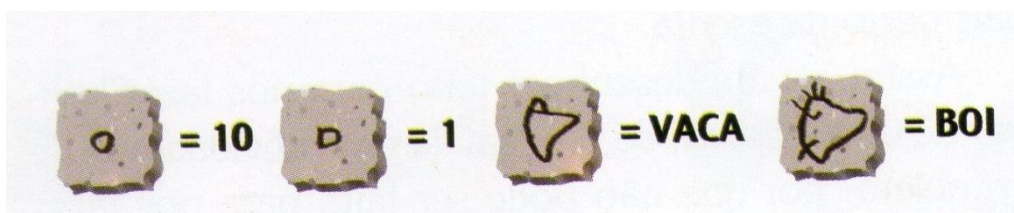
**Figura 3 - Ideograma**



Fonte: ZATZ (2002, p.23)

Os sinais presentes nessa escrita foram descritos por paleógrafos, estudiosos da paleografia<sup>82</sup>. Tais profissionais descobriram que os sinais dessa escrita representavam, de acordo com Zatz (2002), respectivamente:

**Figura 4 - Ideograma**



Fonte: ZATZ (2002, p.24)

Portanto, nesse caso ficou fácil traduzir essa escrita: o dono tinha 54 animais, entre bois e vacas. Conforme podemos notar na figura 4, de acordo com Dehaene (2012, p. 201):

[...] a codificação das ideias abstratas, muito em particular a dos números, parece ter jogado um papel essencial desde todas as primeiras etapas da emergência da escrita e, talvez, na ideia mesma de que os conceitos possam

---

<sup>82</sup>Este termo deriva do grego *παλαιο* “palaios” que significa antigo e *γραφία* “graphia” que significa escritura. De acordo com Acioli (1994, p. 5), paleografia é a “ciência que lê e interpreta as formas gráficas antigas, determina o tempo e o lugar em que foi redigido o manuscrito, anota os erros que possa conter o mesmo, com o fim de fornecer subsídios à História, à Filologia, ao Direito e a outras ciências que tenham a escrita como fonte de conhecimento”.

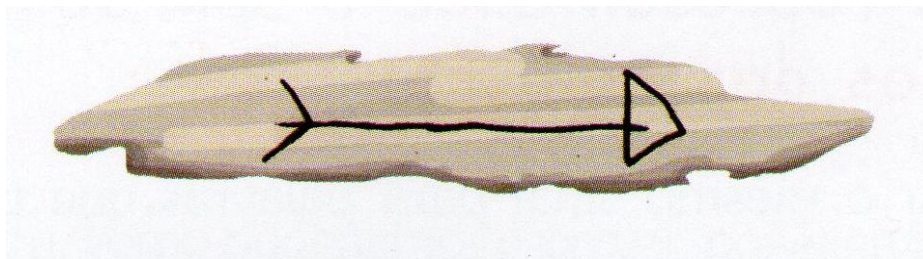
ser escritos. Os primeiros símbolos escritos são raramente pictográficos: são com frequência formas geométricas simples.

A invenção de sinais para representar palavras a princípio parecia ser uma boa solução para o registro, contudo, com a complexificação das relações sociais, foi necessária a criação de muitos outros sinais. Zatz (2002, p. 25) justifica essa necessidade: "aos poucos, foi-se tornando necessário escrever mais palavras e era impossível inventar e decorar sinais para todas elas". Passaram, com isso, conforme Zatz (Ibid., p. 25), "a usar o mesmo sinal para palavras que tinham significados que poderiam ser associados". Um exemplo desse momento era o sinal para a palavra SOL, podendo expressar SOL e DIA.

Entretanto, havia palavras impossíveis de serem escritas dessa maneira, tais como os nomes de pessoas, lugares, palavras representativas de vida, saudade, alegria, etc.. Massini-Cagliari (2001, p. 23) ratifica essa ideia, apontando que seria muito complicado para nós "escrevermos poesia ou documentos ideograficamente, porque, nesses casos, os sons das palavras (no caso da poesia) ou a presença de determinada palavra e não de outra (no caso dos documentos) é muito importante".

Para solucionar esse problema, os povos começaram a usar sinais para representar o som da fala. Um exemplo dos sumérios era o sinal abaixo, demonstrado por Zatz (2002):

**Figura 5 - Ideograma**



Fonte: ZATZ (2002, p. 27)

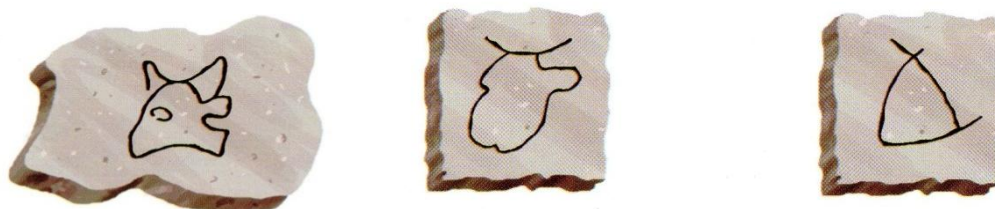
Esse sinal representava tanto a palavra *flecha* quanto a palavra *vida*, e ambas possuíam o mesmo som: *ti*. Com o tempo, passaram a utilizar também essa estratégia para pedaços de palavras. Cagliari (2005, p. 108) complementa essa noção, dizendo que:



"esses desenhos foram ao longo de sua evolução perdendo alguns traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita. As letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução".

Como representante desse raciocínio, temos o formato atual da letra A. Sua história nos indica que, segundo Zatz (2002, p. 42), "em algumas línguas faladas por povos de antigamente (hebreus, assírios, arameus, fenícios e árabes), a palavra ALEF significava BOI [...]", no início, era escrito conforme a primeira figura abaixo, mas depois o desenho foi se transformando:

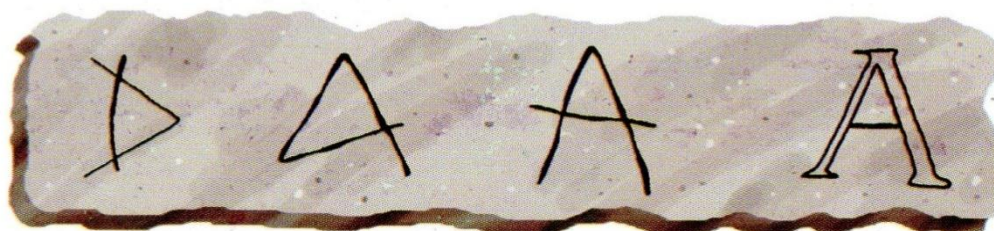
**Figura 6 - Ideogramas**



Fonte: ZATZ (2002, p.42)

A partir dessa ideia, os gregos passaram a usar esse desenho, representando o som A e não o significado de *boi*, sendo a primeira letra grega o *alfa*, escrito dessa maneira: **α**. Assim, Zatz (2002) nos mostra como nasceu a letra A da forma como a utilizamos na escrita atual:

**Figura 7 - Evolução gráfica da letra A**



Fonte: ZATZ (2002, p. 42)

Dehaene (2012, p. 209-210) sintetiza esse percurso, afirmando que:

Desde os primeiros artistas que desenharam em Lascaux as cabeças muito realistas de um touro até os escribas do Sinai, que reduziram esta cabeça a uns poucos traços, enfim, até os escrivães fenícios e gregos que extraíram dali a forma da letra A, a escrita evoluiu em direção a um jogo de caracteres simplificados, susceptíveis de serem imediatamente reconhecidos pelos neurônios especializados do córtex occípito-temporal ventral esquerdo.

A humanidade inaugurava a *fase alfabética da escrita*, democratizando o acesso ao código escrito por meio do ensino das letras do alfabeto.

Conforme disposto por Dehaene (2012, p. 208), estudos explicitam que "os primeiros traços de uma escrita alfabética datam de 1.700 anos antes de nossa era". Sobre essa fase alfabética caracterizada pelo uso de letras, Cagliari (2005, p. 109), expõe que, "tiveram (as letras) sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética".

Contudo, até chegarmos ao alfabeto atual, a escrita foi sendo modificada nos diferentes povos. Dehaene (2012, p. 210) complementa:

Em Ugarit, nas costa Síria, as inscrições do século XVIII antes de nossa era utilizavam um alfabeto cuneiforme de trinta signos: o princípio alfabético, então inventado, parece ter sido adaptado à tecnologia da escrita sobre tabuletas de argila. O alfabeto semita, diretamente ou não, provocou o nascimento de todos os grandes alfabetos do planeta: o fenício e, a partir daí, o grego, o cirílico, a escrita latina e, provavelmente, todas as escritas da Índia, mas, também, a escrita hebraica, que permaneceu sem modificações até nossos dias; enfim, a escrita aramaica e, por esse viés, o árabe e seus 200 milhões de leitores usuais.

Nessa direção, Cagliari (2005, p. 109) aponta: "primeiro surgiram os silabários, que consistiam num conjunto de sinais específicos para representar cada sílaba". Os fenícios utilizavam sinais da escrita egípcia, escrevendo o som consonantal. Foram os gregos, segundo Cagliari (2005, p. 110), que "[...] adaptaram o sistema de escrita fenícia, ao qual juntaram as vogais, uma vez que, em grego, as vogais têm uma função linguística muito importante na formação e no reconhecimento das palavras". Dehaene (2012, p. 211) complementa essas ideias, afirmando:

Com o alfabeto, os gregos passaram a dispor, enfim, pela primeira vez, na história da humanidade, de um inventário gráfico completo e mínimo das classes de sons de sua língua. Os símbolos da escrita não representavam mais os elementos de significado, nem mesmo sons complexos como sílabas

inteiras. Sem o saber, os gregos haviam descoberto as classes das menores unidades sonoras da língua falada, os fonemas, e conceberam uma notação escrita capaz de transcrevê-los todos.

Cagliari (2005, p. 110), corroborando o autor supracitado, acrescenta:

Assim, os gregos, escrevendo consoantes e vogais, criaram o sistema de escrita alfabética. A escrita alfabética é a que apresenta um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita. Posteriormente, a escrita grega foi adaptada pelos romanos, e esta forma modificada constitui o sistema alfabético greco-latino, de onde provém o nosso alfabeto.

No plano ontogenético, conforme pesquisas levadas a cabo por Luria (1994), numa etapa incipiente de apropriação da linguagem, com relação à percepção das palavras pela criança pequena, a palavra "não suscita, absolutamente, uma referência material precisa e ainda não tem uma sólida função significativa, provocando, antes, apenas gestos e atos da criança que pouco se distinguem de outros sinais" (LURIA, 1994, p. 31). Gradativamente, devido à comunicação oral com os adultos e com os coetâneos desde o primeiro ano de vida, a palavra começa a distinguir traços dos objetos, constituindo um autêntico sistema de sinais, mas, apesar de traduzir um avanço no processo de significação do mundo, ainda não significa o objeto determinado, e sim um traço dele.

Assim, uma mesma palavra pode representar vários objetos, pois o significado ainda não é estável nesse momento do desenvolvimento. Conforme Luria (1994), a palavra besouro pode se referir à barata, por exemplo. O autor complementa sua ideia, colocando que, "[...] as primeiras palavras que surgem na criança não significam objetos precisos e, por conseguinte, ainda não têm nítida referência material. Tais referências são produtos de desenvolvimento" (LURIA, 1994, p. 31) — desenvolvimento esse originado nas relações sociais estabelecidas.

No final do segundo ano de vida, e em condições sociais de desenvolvimento, o caráter difuso das palavras é substituído por uma estrutura diferenciada e, de acordo com Luria (1994, p. 33), "as palavras assumem um significado estável mais determinado e começam a designar objetos e ações". O que isso significa para o desenvolvimento linguístico da criança? Significa a ampliação de seu vocabulário, pois ela necessitará agora de um número maior de palavras diferenciadas para designar

diferentes objetos. Além disso, o surgimento da palavra *morfologicamente*<sup>83</sup> *diferenciada* conduzirá a inserção da criança num sistema de códigos linguísticos<sup>84</sup> pertencentes ao idioma<sup>85</sup> falado, libertando a palavra dos elementos prosódicos e paraverbais<sup>86</sup>, tais como: situações, gestos, entonação, etc.

Nesse caminho de desenvolvimento da linguagem, chegamos ao momento no qual a criança, por volta dos 3-4 anos, demonstra interesse pela forma da palavra, podendo até mesmo inventar novos vocábulos a partir de sua peculiaridade morfológica. Então, temos os interessantes episódios de crianças construindo palavras e conservando os traços concretos do objeto. Como exemplo disso, resgatamos na literatura brasileira as proposições do personagem Marcelo<sup>87</sup>, da obra de Ruth Rocha (1999), mantendo-se

---

<sup>83</sup>Em linguística, morfologia é o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras. A peculiaridade da morfologia é estudar as palavras olhando para elas isoladamente e não dentro da sua participação na frase ou período. A morfologia está agrupada em dez classes, denominadas classes de palavras ou classes gramaticais. São elas: Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição. Fonte: Só português (site). Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

<sup>84</sup>Os códigos linguísticos pertencem à língua, que é fator resultante da organização de palavras, segundo regras específicas e utilizadas por uma coletividade. Como código social, a língua não pode ser modificada arbitrariamente, em função destas regras preestabelecidas. Tal organização tende a corroborar para que o enunciado seja manifestado de forma clara, objetiva e precisa. Fonte: Português. Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/redacao/linguagemlinguafala.html>>. Acesso em: 03 set. 2016.

<sup>85</sup>O idioma é uma língua própria de um povo. Está relacionado com a existência de um Estado político, sendo utilizado para identificar uma nação em relação às demais. Por exemplo, no Brasil, o idioma oficial é o Português, comum à maioria dos falantes. Mesmo que existam comunidades que utilizem outros idiomas, apenas a língua portuguesa recebe o *status* de língua oficial. Existem países, como o Canadá, por exemplo, em que dois idiomas são considerados como oficiais, nesse caso, o francês e o inglês. Fonte: Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/diferencas-entre-lingua-idioma-diaeto.html>>. Acesso em: 03 set.2016.

Segundo Ilari (1992, p. 215-216), "considerar um determinado idioma como língua nacional diz respeito às funções que esse idioma desempenha na comunidade que o fala: uma língua nacional é um idioma que responde a todas as necessidades de uma sociedade. Essas necessidades variam conforme a época, alterando-se fortemente os pesos relativos do discurso técnico, estético, religioso, legal, etc. Na formação das línguas nacionais, o contato com todas essas esferas da atividade humana se reflete, antes de mais nada, na fixação de convenções ortográficas (dispor de uma escrita padronizada é condição necessária embora não suficiente para uma língua nacional); além disso, repercute fortemente na estrutura dos idiomas em questão, cujo léxico e cuja sintaxe tendem a enriquecer-se e estabilizar-se. Fenômenos comuns são a codificação gramatical e a "defesa" contra as influências externas que passam a ser vistas como fator de corrupção".

<sup>86</sup>Ver definição de prosódia e elementos paraverbais na nota de rodapé na página 68 desta pesquisa.

<sup>87</sup>Marcelo é o protagonista da obra de Ruth Rocha intitulada "Marcelo, marmelo, martelo", a qual traz à baila as questões acerca dos nomes dos objetos. Nesta obra, o personagem não aceita a arbitrariedade de nomeação cultural das coisas, sugerindo que os nomes fossem dados de acordo com a referência material da palavra e seu significado concreto. Dessa forma, para casa, Marcelo sugere o nome de moradeira; para cachorro, o nome de Latildo, etc.; e assim por diante. A narrativa encaminha os fatos para que o

refém dos traços concretos dos objetos ao propor nomes, tais como: *sentador* para cadeira; *cabeceiro* para travesseiro; etc.

Destacamos também exemplos reais, como o episódio de uma criança, ao pedir emprestada a régua de sua mãe, diz-lhe que a devolverá depois de *reguar*, garantindo, nesse momento, o caráter da ação de medir por meio da conservação morfológica da palavra *régua* em sua referência material.

Outro episódio bastante interessante é o de uma criança que, ao olhar uma moça fumando, diz à sua mãe, "olha, mãe, aquela moça está *fumaçando!*" em nítida relação com a referência material da palavra *fumaça*, produzida no ato de fumar. Ratificando essa ideia, Luria (1994, p. 33, grifos do autor) aponta que "é justamente nesse período que surgem palavras infantis, como: *aviãodor* (em vez de aviador), *batelo* (em vez de martelo), *cachorrãozão* (em vez de cachorro grande), etc."

Segundo Luria (1994), a referência material da palavra e seu significado concreto tornam-se necessidades no processo de assimilação da linguagem pela criança. E, aos 3-5 anos, tem-se como questão central "o fato das palavras continuarem tendo *caráter concreto*" (LURIA, 1994, p. 34, grifos do autor). A necessidade da relação das palavras com sua representação concreta conduz a criança à interpretações equivocadas na compreensão do sentido figurado das palavras, conforme exemplo citado por Luria (Ibid., p. 34), "a inesperada reação da criança à expressão 'ela se deitou com as galinhas' através da réplica: não, elas beliscam".

Ou ainda, exemplos de situações reais ocorridas, como quando uma professora de educação infantil, no início do ano letivo, com o objetivo de mostrar os ambientes existentes na escola, passeia com seus alunos por todos os lugares, conversando sobre quem trabalha ali, o que faz, qual o seu nome, etc.. Ao se depararem com a cozinha, a professora questiona se as crianças saberiam o que estaria escrito no letreiro acima da porta, imediatamente, sem titubear, elas respondem em coro "Suzete!" — o nome da merendeira da escola (já conhecida por muitos daquela turma). Contudo, a palavra escrita em cima da porta da cozinha era *refeitório*.

Outro ponto interessante dessa relação com o significado concreto da palavra, nas crianças de 5-6 anos, é a constatação das palavras designadoras de objetos concretos

---

personagem perceba o valor do que é acordado culturalmente em direção ao entendimento das significações sociais.

como sendo aquelas a serem realmente consideradas, passando depois a considerar as ações e, ao dominar a leitura e a escrita, começam a discriminar todos os componentes do discurso. Nas palavras de Luria (1994, p. 34, grifo do autor):

Assim, nas primeiras etapas a criança separa e conta apenas algumas unidades semânticas substantivas ou concretas, omitindo os verbos e as palavras secundárias (por exemplo, na frase "mamãe foi ao bosque" conta apenas duas palavras: *mamãe* e *bosque*); em seguida separa as palavras que designam objetos e ações, mas omite as palavras secundárias (por exemplo, discriminando *mamãe - foi - ao bosque*) e somente dominando a arte de ler e escrever começa a discriminar todos os componentes do discurso.

A partir do momento de assimilação do significado da palavra em sua referência material, ocorrem processos complexos de desenvolvimento interno da estrutura semântica da palavra, bem como complexos processos de desenvolvimento do psiquismo infantil, à medida em que a linguagem é apropriada. Tais processos são, conforme Vygotski (1995), eminentemente sociais, passando pela aquisição do vocabulário por meio dos domínios articulatórios e semânticos das palavras.

Portanto, podemos afirmar a importância da aprendizagem da linguagem para o desenvolvimento do pensamento, pois a palavra inclui as coisas do mundo numa relação conceitual para além da percepção, em concordância com Luria (1994, p. 35, grifos do autor):

Cada palavra de uma língua evoluída oculta um sistema de ligações e relações nas quais está incluído o objeto designado pela palavra e de que "cada palavra generaliza" e *é um meio de formação de conceitos*, noutros termos, deduz esse objeto do campo de imagens sensoriais e o inclui no sistema de categorias lógicas que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que o faz nossa percepção. Ao dizermos *faca*, introduzimos esse objeto na categoria de instrumentos; ao dizermos *árvore*, designamos um sistema de ligações do qual esse objeto faz parte.

Diante dessas afirmações, enalteçemos a estrutura semântica da palavra carregada de conceito, pois este, por sua vez, movimenta o pensamento enquanto aprofunda e amplia as próprias relações semânticas. Daí decorre a importância do ensino como propulsor de desenvolvimento pela transmissão de um conjunto de conhecimentos dentro de um sistema de relações lógicas — relações essas integrantes do complexo desenvolvimento da humanidade como um todo, devendo ser alcançado por todos os representantes do gênero humano. Então, segundo Luria (1994, p. 37), "se nas etapas inferiores de desenvolvimento predominam no homem as relações direto-

figuradas, nas etapas mais desenvolvidas de desenvolvimento cabe posição determinante aos complexos sistemas de relações lógicas". A esse respeito, o autor destaca:

Eis porque nas crianças de idade pré-escolar predominam nitidamente as reações figurado-emocionais latentes na palavra, predominando nos alunos do primário relações diretas concreto-figuradas e circunstanciais, e relações lógicas complexas nos alunos do curso superior e nos adultos. Assim, a palavra *venda* ou *mercearia* suscita na criança de idade pré-escolar várias emoções ("pão quente, bombons gostosos"), na criança de idade escolar, uma situação prática direta (tipo de casa comercial, balconistas, prateleiras com mercadorias, estabelecimento, compradores que entram e saem), provocando na pessoa adulta e bem-preparada os conceitos de "produção" e "distribuição", às vezes o conceito de "sistema capitalista e socialista", etc. Esse fato sugere a profunda mudança da estrutura do significado da palavras (conceitos) (LURIA, 1994, p. 37).

Como pudemos observar, a evolução intelectual é resultado de mudanças profundas na aquisição e uso da estrutura semântica lógico-verbal, produzindo transformações qualitativas na relação do homem com o mundo. Ainda, de acordo com Luria (1994, p. 38), "[...] o homem reflete e toma consciência do mundo de diferentes modos em cada etapa do desenvolvimento [...]". Isso significa a relação direta entre a estrutura do significado da palavra e a estrutura da consciência. Aprendemos a entender o mundo e a agir nele por meio da consciência, estruturada semanticamente de maneira direto-figurada (prática) ou lógico-verbal (abstrata).

Nesse sentido, urge-nos planejar o ensino de conceitos aptos a assegurarem o desenvolvimento do pensamento lógico-verbal. Essa é uma prerrogativa dos conceitos científicos. Trata-se de introduzir as crianças num sistema de categorias lógicas mais genéricas, a fim de não apenas descreverem o entorno, mas explicá-lo, entendê-lo e, por consequência, transformá-lo de maneira crítica e com criatividade. Contudo, para se conseguir esse avanço é necessário começar desde cedo, ou seja, na educação infantil, com a construção de uma relação consciente da criança com a linguagem, sendo essa realizada na oralidade e na escrita, bem como com o cálculo, para a efetivação, de fato, de um ensino desenvolvente.

As discussões e os conteúdos sobre a linguagem expostos até aqui provocam reflexões interessantes acerca da relação entre o seu desenvolvimento na humanidade e em cada uma das crianças em particular. Nesse movimento dialético de apropriação do sistema objetivo e diferenciado de códigos linguísticos, como produção coletiva da

humanidade, uma luz vermelha de alerta é acesa sobre os processos democráticos de aprendizagem do idioma.

Como falantes de uma língua, adquirimos a linguagem oral no uso e nos tornamos, na maioria das vezes, eficientes nas comunicações encerradas com os outros. Contudo, a aprendizagem da escrita requer ensino sistemático, pois é sabido, segundo Luria (1994, p. 35, grifos do autor), que os recursos sintáticos, diferentes nas diversas línguas, "torna a língua um *sistema objetivo, que permite construir o pensamento e exprimir quaisquer ligações e relações as mais complexas, nas quais os objetos estão em correlação*". Portanto, isso só é plenamente viável aos falantes e escreventes dominadores desse sistema objetivo, requerendo da escola, enfim, um ensino eficaz.

Por conseguinte, conhecer os aspectos essenciais do idioma, sua evolução histórica e sua estrutura, deve contribuir para o entendimento desse meio de expressão que pode nos aproximar ou nos afastar das pessoas, dependendo da maneira como falamos e da seleção lexical e semântica das palavras feita em nosso discurso, tanto oral como escrito.

Ao utilizarmos a língua e nos usufruirmos dela, realizamos escolhas: de palavras, dos sentidos, dos significados empregados. Nessa direção, o escritor francês Roland Barthes (1987, p. 50, grifos do autor) nos instiga sobre o prazer de se conhecer e de manipular a língua materna:

Nenhum objeto está numa relação constante com o prazer (Lacan, a propósito de Sade). Entretanto, para o escritor, esse objeto existe; não é a linguagem, é a língua, a *língua materna*. O escritor é alguém que brinca com o corpo da mãe (remeto a Pleyne, sobre Lautréamont e sobre Matisse): para o glorificar, para o embelezar, ou para o despedaçar, para o levar ao limite daquilo que, do corpo, pode ser reconhecido [...].

Com o objetivo de aproximar o professor da beleza histórica e da estrutura de seu objeto de ensino, na próxima subseção, apresentaremos uma descrição da língua portuguesa em seus aspectos históricos. Faremos isso sem a pretensão de aprofundar em demasia o assunto. Nosso foco não é outro senão o de apresentar os aspectos básicos da evolução dessa língua, tendo em vista o esclarecimento da importância da constituição etimológica, lexical, fonológica, morfológica, sintática, semântica e ortográfica das palavras para o ensino.



## 2.2 Língua Portuguesa: aspectos históricos

*“Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de  
Luís de Camões / Gosto de ser e de estar / E quero  
me dedicar a criar confusões de prosódia / E uma  
profusão de paródias / Que encurtem dores  
E furtem cores como camaleões [...] / Flor do Lácio  
Sambódromo Lusamérica latim em pó / O que quer  
/ O que pode esta língua?”*

(Caetano Veloso, 1984)

Qual professor alfabetizador já não se deparou com o desafio de ensinar a língua portuguesa escrita e se angustiar pelo motivo de ser uma língua constituída de inúmeros aspectos em sua multiplicidade lexical, fonológica, morfológica, sintática, semântica e ortográfica? E mais ainda, como ensinar essa língua repleta de memórias históricas de desenvolvimento linguístico?

Nessa direção, Lemle (1988, p. 5) nos afirma "o professor das classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas linguísticos, e todos de uma vez". A língua portuguesa escrita apresenta-se carregada de arbitrariedade, e, por isso, deve ser aprendida pela criança tanto em sua totalidade — como representantes das *unidades dotadas de significado* e na apropriação de suas partes —, quanto em *unidades menores que estão relacionadas à constituição do significado nas palavras*.

Sobre isso Scliar-Cabral (2003a, p. 57) nos alerta: "é importante assinalar que o objeto do conhecimento, para se constituir como tal, deve ser recortado". A autora sustenta sua ideia, afirmando:

Os diferentes sistemas escritos revelam a concepção que seus inventores tinham sobre como estão estruturadas as línguas. Os sistemas alfabéticos, por exemplo, revelam inferencialmente que seus inventores concebiam a fala como constituída de unidades dotadas de significado, as quais se decompunham em unidades menores destituídas de significados, representadas por letras, as quais articulavam determinados traços para se diferenciarem entre si (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 57).

No entanto, apesar de os sistemas de escrita se constituírem unidades dotadas de significado, segundo Scliar-Cabral (2003a), no quesito articulatório-fonético, os

sistemas alfabéticos representam a fala de diversas formas, pois esta é produzida de diferentes modos por diferentes pessoas, formando comunidades dialetais específicas, tal como cantadas nos versos da música "Língua" de Caetano Veloso (1984), afirmando na letra de uma de suas músicas: " [...] *Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas. E o falso inglês relax dos surfistas. Sejamos imperialistas! Cadê? Sejamos imperialistas! Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem Miranda. E que o Chico Buarque nos resgate [...]*".

Assim, mesmo com dialetos<sup>88</sup> diferentes para aprender a escrita, o alfabetizando precisa se apropriar de dois sistemas: o *alfabético* (relação grafema-fonema), compreendendo sua variedade linguística e o sistema *ortográfico*<sup>89</sup>, regularizador das convenções da língua (a palavra pronunciada de diferentes maneiras pelos falantes da língua, na escrita deve ser representada de maneira regrada).

Conforme já afirmamos, como falantes da língua materna, nos apropriamos da linguagem oral de maneira praticamente inconsciente, ou seja, a sua aquisição ocorre espontaneamente quando inseridos num contexto linguístico específico. Contudo, ao fazermos uso da língua escrita, necessitamos formalizá-la, pois, na concepção de Scliar-Cabral (2003a, p. 58), ela "não é um espelho da representação mental das unidades da fala processada".

---

<sup>88</sup>De acordo com o dicionário Online de Português: dialeto é a variedade regional de uma língua. Modo de falar restrito e próprio de uma comunidade linguística menor, pertencente a outra maior, inserida numa mesma língua. Toda variedade linguística que, embora possua particularidades específicas, não é considerada outra língua: dialeto caipira. Maneira própria de falar; linguajar. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/dialeto/>> Acesso em: 03 set. 2016.

Segundo o livro-texto de português do ensino médio do Sistema Anglo de Ensino, "as diferenças que distinguem uma variante de outra se manifestam em quatro planos distintos: fônico (pronúncia dos sons constituintes das palavras, exemplos: falá ao invés de falar, alembro ao invés de lembro); morfológico (afeta as formas constituintes da palavra, exemplo: duzentas (duzentos) gramas); sintático (dizem respeito às correlações entre as palavras da frase, exemplo: Faltou (faltaram) naquela semana muitos alunos.); lexical (diferenças no conjunto de palavras de uma língua, exemplo: uso de chinoca (Rio Grande do Sul) = moça, menina, caboclinha)" (2008, p. 134-137). Conforme Câmara Jr (1977, p. 95-96), "do ponto de vista puramente linguístico, os dialetos são falares regionais que apresentam entre si coincidência de traços linguísticos fundamentais. [...] No Brasil, temos, segundo Antenor Nascentes (1953), uma divisão dialetal entre Norte e o Sul, incluindo a primeira os subdialetos - a) amazônico, b) nordestino, e a segunda - a) baiano, b) fluminense, c) mineiro, d) sulista".

<sup>89</sup>Segundo o dicionário etimológico, a palavra **ortografia** é formada por "orto", elemento de origem origem grega, usado como prefixo, com o significado de *direito, reto, exato* e "grafia", elemento de composição de origem grega com o significado de *ação de escrever*, **ortografia**, então, significa **ação de escrever direito**. Disponível em: <[www.dicionarioetimologico.com.br/ortografia/](http://www.dicionarioetimologico.com.br/ortografia/)>. Acesso em: 15 out. 2016.

Dessa maneira, cumpre ao professor alfabetizador possuir, nas palavras de Lemle (1988, p.5), "alguns conhecimentos básicos sobre a língua", considerando tais conhecimentos essenciais para o trabalho com alfabetização. Para essa autora, esses conhecimentos dizem respeito a conteúdos que devem ser dominados pelo professor alfabetizador. Esses conteúdos tratam de esclarecimentos acerca conceitos referentes "aos sons da fala, à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, às diferentes maneiras como essas variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita e à distinção entre língua escrita e língua falada" (Id. Ibid., p. 5).

Nesse sentido, é importante entender o nosso idioma a partir da memória de um passado histórico, sendo a língua portuguesa, conforme o poeta brasileiro Olavo Bilac<sup>90</sup>, "*a última flor do Lácio, inculta e bela*" — referindo-se ao idioma português como a última língua derivada do latim<sup>91</sup> vulgar falado no Lácio<sup>92</sup>, uma região da Itália. Esse passado histórico é representativo de uma língua a ser apropriada, pelo alfabetizando, com todas as suas situações peculiares de relações grafema<sup>93</sup>-fonema<sup>94</sup> e sentido-significado. Lemle (1988, p. 32), nos apresenta a seguinte situação:

---

<sup>90</sup> In: BILAC, Olavo. Poesias. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964, p. 268.

<sup>91</sup>De acordo com Ilari (1992, p. 57), o latim era a "língua de uma sociedade que ia evoluindo e se tornando cada vez mais complexa, não poderia escapar a essa regra: seria normal que apresentasse diferentes socioletos, já que a sociedade romana foi por muito tempo estratificada em patrícios, plebeus e escravos; e que apresentasse desde a época em que foi a língua do Lácio e da Itália central diferentes variedades geográficas, já que teve que se impor a outras línguas, com estrutura às vezes muito próxima. Por outro lado, tornando-se a sociedade romana cada vez mais complexa e articulada, é fácil imaginar que se diversificariam também as situações de uso da língua: por exemplo, um homem público do final do período republicano não utilizaria a mesma linguagem para discutir no *forum*, para escrever cartas aos amigos e familiares e para dirigir-se a seus serviços".

<sup>92</sup>"Latim " vem do Latim LATIUM, "Lácio", a região que circunda Roma, relacionada com LATUS, "amplo, extenso, plano", pois o lugar tinha poucas elevações. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/origem-da-palavra-latim/>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

<sup>93</sup>Grafema é um termo mais técnico que pretende dimensionar um caráter mais abstrato para as unidades escolhidas para grafar os sons. Letra e grafema são termos que apresentam uma sutil distinção conceitual. Letra é um termo mais genérico, com um significado mais amplo. Nesta direção, diferentes tipos de letras podem registrar um mesmo *grafema*. Por exemplo, existem várias formas de grafar a primeira letra do nosso alfabeto (A, a, *A*, *α*) - considerando aqui a variação apenas maiúscula e minúscula e entre uma forma de imprensa e uma forma supostamente manuscrita. No universo de ocorrências, é possível ampliar infinitamente essas formas, indicando-se tanto as variações na caligrafia (as inclinações do traçado, a constância no modo de grafar) quanto as variações na tipografia (o estilo e a identidade das letras). A letra pode dimensionar um caráter particularizante, inclusive com uma dimensão autoral que institui uma identidade na sua forma manuscrita (a possibilidade de identificar a letra de alguém, por exemplo) ou um estilo na sua dimensão editorial (o uso de um tipo de letra para uma determinada esfera discursiva: *times new roman* e *arial* são, por exemplo, as escolhas preferenciais nos usos acadêmicos). O *grafema*, por sua vez, pelo seu caráter sistêmico, não traz essa identidade pessoal ou de estilo, o que faz com que seja

Se algum aluno perguntar por que *sino* começa com *s* e *cinco* começa com *c*, o professor deverá responder que há casos, na língua, em que duas letras diferentes fazem o mesmo trabalho de representar o mesmo som. Seria conveniente dar um pouquinho de informação histórica. Por exemplo: isso é explicado pela história da nossa língua. Antigamente, nossa língua era bem diferente da que nós falamos hoje. Ela era falada na Itália, e chamava-se latim. Em latim, os sons do *c* de cinco e do *s* de sino não eram iguais, e por isso essas palavras eram escritas com letras diferentes. Com a passagem de muitas gerações de falantes, as pessoas alteraram a pronúncia das palavras, e o som da palavra *cinco*, que se articulava com [k], foi mudando. O [k] mudou para [tʃ] e o [tʃ] para [ts], que acabou mudando para o som de [s], igual ao de *sino*.

No caso descrito, as dificuldades apresentadas na escrita das palavras *cinco* e *sino* radicam em questões linguísticas memorizadas na nossa história, pois de acordo com a autora, "nossa língua carrega, na escrita, a tradição do passado que ela tem" (LEMLE, 1988, p. 32).

Para além das questões ortográficas, saber sobre a historicidade da língua materna incita-nos a nos conhecermos enquanto civilização que se comunica por meio de discursos linguísticos, nos constituindo como seres humanos genéricos. Tal assertiva concatena-se com Gramsci (1978, p. 47) quando afirma que "o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e

---

equivocado dizer, por exemplo, 'o grafema tal do meu aluno está ilegível'. A letra tem uma relação com a realidade gráfica enquanto o *grafema* tem uma natureza mais interpretativa.

Fonte: Glossário Ceale. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafema>>. Acesso em: 06 set. 2016.

<sup>94</sup>Dá-se o nome de *fonema* ao menor elemento sonoro capaz de estabelecer uma distinção de significado entre as palavras. Exemplos: amor-ator; corro-morro; vento-cento. Cada segmento sonoro se refere a um dado da língua portuguesa que está em sua memória: a imagem acústica que você, como falante de português, guarda de cada um deles. É essa imagem acústica, esse referencial de padrão sonoro, que constitui o *fonema*. Os fonemas formam os significantes dos signos linguísticos. Geralmente, aparecem representados entre barras. Assim: /m/, /b/, /a/, /v/, etc. O fonema não deve ser confundido com a letra. Na língua escrita, representamos os fonemas por meio de sinais chamados letras. Portanto, *letra* é a representação gráfica do fonema. Na palavra *sapo*, por exemplo, a letra *s* representa o fonema /s/ (lê-se *sê*); já na palavra *brasa*, a letra *s* representa o fonema /z/ (lê-se *zê*). Às vezes, o mesmo fonema pode ser representado por mais de uma letra do alfabeto. É o caso do fonema /z/, que pode ser representado pelas letras z, s, x. Exemplos: zebra, casamento, exílio. Em alguns casos, a mesma letra pode representar mais de um fonema. A letra **X**, por exemplo, pode representar: o fonema *sê*: texto; o fonema *zê*: exibir; o fonema *chê*: enxame; o grupo de sons *ks*: táxi. O número de letras nem sempre coincide com o número de fonemas. Exemplos: tóxico - possui 7 fonemas: /t/ó/k/s/i/c/o/ e 6 letras: tóxico; galho - possui 4 fonemas: g/a/lh/o e 5 letras: galho.

Fonte: Só português. Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/fono/fono1.php>>. Acesso em: 06 set. 2016.

De acordo com o livro-texto de português do ensino médio do Sistema Anglo de Ensino (2008, p. 145) "O fonema, de natureza sonora, é produzido pela boca e percebido pelo ouvido; a letra, de natureza visual, é produzida pela mão e percebida pelo olho".

de elementos de massa — objetivos ou materiais —, com os quais o indivíduo está em relação ativa".

Nessa relação ativa e social, a língua nos constitui, e nós também a constituímos a partir das relações discursivas empreendidas. Portanto, conforme Basso e Gonçalves (2014, p. 15), "se a língua que falamos é o que somos, ou no mínimo faz parte indelével da nossa mente, do nosso mundo, estudar sua história nesses termos é não somente saber de onde viemos, mas fundamentalmente saber quem somos. Conhecer o nosso próprio passado".

Nessa direção, esses autores afirmam que "nem o latim nem o português são unidades estanques, línguas nascidas e cristalizadas imediatamente, com sua gramática e seu léxico de uma só vez estabelecidos" (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 19). Nesse raciocínio, o latim, apesar de ser considerada uma língua morta, sobrevive, transformada, nos termos empregados em nossa comunicação.

Estudar essa língua tem como objetivo entender o processo de constituição da própria língua portuguesa, revivendo, de acordo com Gramsci (1968 *apud* DUARTE, 2012, p. 41), "sinteticamente a história das civilizações grega e romana". O autor complementa essa ideia, afirmando ser o estudo do latim na escola tradicional não equivalente ao estudo atual de inglês ou espanhol, "mas sim como um meio para que as novas gerações incorporassem a sua atividade intelectual a riqueza de uma civilização que já não existia mais, mas que está nas origens da civilização moderna" (DUARTE, 2016b, p. 61). Nessa perspectiva, Gramsci (1991, p. 134) expõe:

O latim não é estudado para aprender o latim [...] ele é estudado a fim de que as crianças se habituem a estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, a fim de habitué-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente (mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a fim de ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e particular, o conceito e o indivíduo.

Diante das inúmeras discussões sobre a origem do português falado por nós, ouvimos dizer que nosso idioma é uma língua latina, ou seja, segundo Basso & Gonçalves (2014, p. 19), "[...] que encontramos no latim as palavras que deram origem

ao léxico do português, mas também que encontramos certas características sintático-morfo-fonológicas específicas do latim e das línguas românicas<sup>95</sup> no português".

Geograficamente, sua origem se dá na região central da Itália conhecida, conforme citado, como Lácio. Portanto, a língua latina teria sido iniciada em Roma e, sendo levada pelos romanos em suas conquistas territoriais, espalhou-se, nas palavras de Basso & Gonçalves (2014, p. 31), "[...] por grande parte da Europa, pelo norte da África e por diversas regiões da Ásia, até se transformar, através do curso natural das línguas, em dialetos incompreensíveis entre si [...]", dando origem às línguas românicas. Dessa forma, o latim foi impondo-se e tornando-se, segundo Ilari (1992, p. 49), "a expressão de uma cultura mais avançada e que abria melhores perspectivas de negócios e ascensão política e social".

Entretanto, o estudo histórico do percurso trilhado pelo latim nos acena as línguas românicas modernas não como resultados do latim clássico, mas sim, derivadas "do latim falado pelas pessoas comuns, no dia a dia, nas mais diversas interações — o chamado latim vulgar" (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 35).

Lemle (1988, p. 46) assegura esse fato, afirmando que "o latim falado pelo povo era o latim vulgar<sup>96</sup>, bem diferente do latim clássico<sup>97</sup>". Conforme essa autora, "foi dessa segunda variedade de latim que se originou a língua portuguesa, fruto da colonização da península ibérica pelos conquistadores romanos, falantes do latim vulgar" (LEMLE, 1988, p. 46).

---

<sup>95</sup>Conforme Câmara Jr (1977, p. 211-212), "Línguas românicas, ou neolatinas, são as que provêm da evolução e diferenciação do latim na Romania (nome convencionalmente dado ao conjunto de regiões do Império Romano), em que se radicou o latim como língua regional, substituindo-se às antigas línguas vigentes antes da conquista romana".

<sup>96</sup>Segundo Ilari (1992, p. 49), o latim vulgar era "a língua falada do exército, dos comerciantes e, em certos casos, dos veteranos assentados como colonos". "Desde de Diez, ficou claro que as línguas românicas não derivam do latim clássico, mas das variedades populares. Assim, se o interesse pela literatura latina e pelos ideais do Humanismo latino leva naturalmente ao estudo do latim clássico, a observação das línguas românicas nos obriga a indagar acerca das outras variedades de latim, ao mesmo tempo que a semelhança entre as línguas românicas deixa entrever que na antiga România, nos primeiros séculos, deve ter sido falada uma língua latina relativamente uniforme. A essa variedade, que aparece assim como um "proto-romance", isto é, como o ponto de partida da formação das línguas românicas, Diez chamou de *latim vulgar*, termo com que visava opô-la ao latim literário" (ILARI, 1992, p. 58).

<sup>97</sup>De acordo com Ilari (1992, p. 49), o latim clássico era uma variedade erudita escrita do latim "dos magistrados, da jurisdição e, até onde existia, da escola" e ainda, "o latim clássico é apenas uma das variedades do latim, ligada à criação de uma literatura aristocrática e artificial, que teve seu apogeu no final da República e no início do Império. Outra era a língua efetivamente falada no mesmo período" (ILARI, 1992, p. 58).

Mas, como seria esse latim vulgar? Basso & Gonçalves (2014, p. 42-43) nos respondem, dizendo:

A variedade do latim vulgar é a língua do povo romano em geral. Trata-se de um rótulo bastante abrangente que não pode ser classificado como posterior ao latim clássico, mas, ao contrário, deveria ser a língua falada pela maior parte da população romana em todos os períodos considerados. Os registros dessa língua são mais difíceis de encontrar, pois geralmente a escrita estava associada às elites mais educadas, o que explica a escassez de registros em latim vulgar, mas aqueles que chegaram até nós dão testemunhos muito interessantes da evolução do latim. As inscrições encontradas em muros, em banheiros públicos, e até mesmo em obras literárias que tentavam retratar a variedade linguística [...] nos mostram a língua viva, muito frequentemente aberta às mudanças que ocorrem naturalmente nas línguas, especialmente em se tratando da língua de um império que se espalhou por regiões com substratos linguísticos bastante diferentes.

Foge aos objetivos desta pesquisa um estudo aprofundado sobre as principais diferenças entre o latim clássico e o vulgar<sup>98</sup>, mas, nesse momento, grosso modo, o interessante é entender a estrutura gramatical do latim clássico. Sendo mais ampla, permitia aos usuários dessa língua mais opções gramaticais, enquanto que no latim vulgar tinha-se a utilização mais generalizada da língua, reduzindo-se, dessa forma, a sintaxe, a morfologia e a fonologia da língua. Como exemplo desse último aspecto, tem-se, no latim clássico, o caso das vogais, que além de átonas ou tônicas, eram também percebidas como longas ou breves<sup>99</sup>, ampliando consideravelmente os significados das palavras. Ilari (1992, p. 61) assim nos resume a diferença entre as duas variedades do latim :

Em suma, a grande diferença entre as duas variedades do latim não é cronológica (o latim vulgar não sucede ao latim clássico), nem ligada à escrita, senão social. As duas variedades refletem duas culturas que conviveram em Roma: de um lado a de uma sociedade fechada, conservadora

---

<sup>98</sup>Indicamos, para tanto, Basso & Gonçalves (2014, p. 49-63) que tratam com propriedade desse assunto, inclusive com indicação de leituras complementares.

<sup>99</sup>Em concordância com Ilari (1992, p. 72-73), temos que "Em latim , as vogais podiam ser pronunciadas com duração longa ou breve, a quantidade nada mais é do que esta duração propriamente dita, que em latim era uma característica fonológica, ou seja, capaz de distinguir palavras e morfemas gramaticais" (ILARI, 2002 *apud* BARROS, 2014). "O latim clássico apresentava cinco vogais, a saber a, e, i o, u, sendo que cada uma dessas vogais podia ser pronunciada com duração longa ou breve. A duração era, no caso, uma característica fonológica, ou seja, capaz de distinguir palavras e morfemas gramaticais: por esse traço pertinente das vogais, o latim literário distinguia, por exemplo, *pōpulum* (o breve) = povo e *pōpulum* (o longo) = choupo; *ōs* (o breve) = osso e *ōs* (o longo) = *rosto*; *lūto* (u longo) = amarelo e *lūto* (u breve) = lodo. Até o momento em que o latim literário e o latim vulgar se separaram, as diferenças entre essas palavras eram exclusivamente de duração".

e aristocrática, cujo primeiro núcleo seria constituído pelo patriarcado; de outro, a de uma classe social aberta a todas as influências, sempre acrescida de elementos alienígenas, a partir do primitivo núcleo da plebe.

Dessa diferenciação de variedades da língua latina, recebemos o legado da *variedade linguística padrão e não-padrão*, tornando-se esse fato o centro de nossa atenção neste momento, devido a importância do ensino da norma culta aos filhos da classe trabalhadora, sem acesso à norma de prestígio. Assim nos esclarece Fernandes e Costa (2014, p. 39):

O Latim tinha uma variante de prestígio, naturalmente usadas pelas classes de maior nível social, mas também possuía a variante popular que era chamada de Latim vulgar, por ser a língua dos povos mais simples, sem escolaridade e sem posses. A realidade sociolinguística do Brasil repete essa divisão ocorrida com o Latim, formando duas grandes normas do Português brasileiro: a norma culta sendo usada pela elite e a norma popular falada por grande parte da população que adquire a língua em condições precárias e não possui recursos para mudar isso.

Coutinho confirma as assertivas anteriores, trazendo-nos constatações importantes a respeito das variantes latinas apresentadas:

Diz-se Latim clássico a língua escrita, cuja imagem está perfeitamente configurada nas obras dos escritores latinos. Caracteriza-se pelo apuro do vocabulário, pela correção gramatical, pela elegância do estilo, numa palavra, por aquilo que Cícero chamava, com propriedade, a *urbanitas*. [...]. Chamava-se Latim vulgar o Latim falado pelas classes inferiores da sociedade romana, inicialmente e depois de todo o Império Romano. Nestas classes estava compreendida a imensa multidão das pessoas incultas que eram de todo indiferentes às criações do espírito, que não tinham preocupações artísticas e literárias, que encaravam a vida pelo lado prático, objetivamente (COUTINHO, 1976, p. 29-30, grifos do autor).

De acordo com Basso & Gonçalves (2014), o latim vulgar perde a característica fonológica da duração das vogais e simplifica o sistema vocálico, servindo de base para as línguas românicas, dentre as quais a língua portuguesa é representativa. Os autores finalizam suas explicitações sobre as diferenças entre o latim clássico e o vulgar, enfatizando que as alterações ocorridas resultaram na diferenciação entre ambos, sendo a língua portuguesa derivada do latim vulgar, considerado "mais dinâmico e vivo do que a língua literária erudita de Roma" (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 60). A partir do latim vulgar "se desenvolveram o romance e seus dialetos, que mais tarde se transformaram nas línguas como as conhecemos hoje" (Id. Ibid., p. 60). Finalmente, por



meio da expansão romana, o latim vulgar — falado pelos soldados —, foi sendo adotado como idioma por diferentes povos, dando origem às línguas neolatinas.

Entretanto, conforme Fernandes e Costa (2014), nem todas as línguas neolatinas têm sua origem no Latim. A esse respeito, os autores asseveram "a relação entre aquelas e este resultou em modificações regionais do latim, das quais surgiram as línguas românicas" (FERNANDES; COSTA, 2014, p. 40). Ainda de acordo com os autores, as línguas Românicas são aquelas que conservam em seu "vocabulário, morfologia e sintaxe, vestígios de filiação ao Latim sendo elas: o português, o espanhol, o catalão, o francês, o italiano, o reto-romano, o dalmático, o romeno e o sardo" (Id. Ibid., p. 40).

Após este breve percurso histórico sobre o latim como língua raiz, cumpre-nos esclarecer que, além do latim, devido às grandes navegações e à colonização, a língua portuguesa chega ao Brasil. E, ao ancorar em nossas terras, sofreu influências de muitas outras línguas na constituição de seu vocabulário, principalmente as de origem indígena e africana. Como exemplifica Teyssier (2001, p. 59):

Foi no vocabulário que as consequências se revelaram maiores. O português europeu recebeu da África e da Ásia, e depois do Brasil, um certo número de palavras exóticas, algumas das quais passaram, por seu intermédio, a outras línguas europeias. Houve, então, uma nova injeção de palavras árabes, vindas da África do Norte, da África do Leste ou do Oceano Índico. ex.: cáfila, almadia, moução-monção. Todas as principais línguas do Sudoeste da Ásia trazem a sua contribuição: as da Índia (principalmente na zona dravídica do Sul), o malaio, o chinês, etc..

Enfim, chegamos ao estudo do português propriamente dito. Se precisássemos definir uma data para demarcar o nascimento da língua portuguesa, essa seria uma tarefa irrealizável, pois a característica principal de um idioma é a sua dinamicidade, ou ainda, na concepção de Basso & Gonçalves (2014), características tais como a *variabilidade*, a *mutabilidade* e a *instabilidade*, pois o idioma é produzido e transformado por seus usuários. Portanto, a identificação de fases históricas periodicamente determinadas identifica-se às condições sociais, culturais e econômicas, bem como a acontecimentos históricos marcantes.

Assim, a divisão histórica do português constitui-se das seguintes fases: português arcaico, português clássico e o português moderno. Segundo Basso & Gonçalves (2014, p. 114-115), o período do português arcaico abrange:

[...] o período que vai do nascimento da língua portuguesa (ao menos dos textos mais antigos escritos em português), ou seja, fins do século XII e início do século XIII, até o início das grandes navegações portuguesas, em torno de 1415 (data da tomada de Ceuta, no norte da África, pelos portugueses).

As características mais gerais desse período advêm das tendências do latim vulgar, com simplificação do sistema verbal. Entretanto, as características morfológicas também são destinatárias da influência da língua latina na formação do léxico do português. Basso & Gonçalves (2014, p. 119) atestam tal afirmação, complementando:

A grande maioria das palavras que formam o léxico do português originou-se do latim e adquiriu sua forma atual ao longo de diversos processos fonéticos, que envolvem desde a erosão de certos fones<sup>100</sup> até a inclusão de vogais para evitar encontros consonantais. Contudo, ao lado dos processos naturais ou vernaculares através dos quais as palavras latinas adquiriram sua forma portuguesa, encontramos também outros processos que testemunham diferentes fases dos processos históricos que envolvem a formação do léxico.

Assim, por meio de movimentos linguísticos de transformações lexicais, morfológicas, sintáticas, fonéticas e fonológicas e, a partir da independência de Portugal (século XII), temos o surgimento da língua portuguesa. Em sua fase arcaica, expressava-se por meio das poesias líricas trovadorescas, dos documentos oficiais e particulares, da prosa literária — como os romances de cavalaria —, e dos textos religiosos.

O período do português clássico, conforme Basso & Gonçalves (2014, p. 115), "[...] tem início justamente por volta de 1415 e vai até a publicação do poema épico *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, datado de 1572". Apesar de se estabelecer como um período relativamente curto, esse tempo histórico é representante, segundo os mesmos autores, de muitas inovações linguísticas e de importantes consolidações da língua portuguesa, tornando-a mais próxima do idioma português atual. Devido às grandes navegações e às conquistas territoriais, a língua portuguesa ultrapassa os limites marítimos e aporta no Brasil e na costa da África, igualmente, alcança outros lugares, como os territórios asiáticos e a Índia.

---

<sup>100</sup> **Fone**, de acordo com Oliveira (2005, p. 68) "é o termo que se refere aos sons que produzimos ao falar. Som da fala.". Além do fone, temos o **alofone** que, segundo o livro-texto de português do ensino médio do Sistema Anglo de Ensino (2008, p. 45) "*alo*, em grego, significa "outro", ou seja, outra forma de pronunciar um mesmo fonema, exemplo: animal - "animar" (no dialeto caipira)".

Com a expansão territorial, a língua portuguesa incorpora em seu léxico palavras dos diferentes povos com os quais mantém contato, absorvendo também a sua cultura. São originárias desses locais palavras, tais como: "*zebra* (do etíope), *canja* (do malabar, língua falada no Sri-Lanka), *chá* (mandarim), *condor* e *lhama* (do quéchua), *chocolate* (asteca), *manga* (indonésio), *sagu* (malaio), várias palavras de origem tupi, como *ananás*, *amendoim*, *mandioca etc.*" (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 139). Mais tarde, palavras de outras línguas também foram incorporadas ao português, como: as de origem europeia (francês, italiano, espanhol) e as de origem inglesa — incorporada mais recentemente.

Ademais, o português não se transformou somente com a incorporação do léxico de outras línguas, mas também por mudanças lexicais arcaicas, exemplificadas pelos autores supracitados:

Nos períodos anteriores, diversos itens lexicais terminados em consoante não possuíam formas diferentes para o masculino e o feminino. Um desses itens, muito frequente no período do português arcaico, é a forma *senhor*, usada tanto para o masculino quanto para o feminino. Ao longo do século XV, no entanto, inicia-se um movimento de regularização dos gêneros, de modo que, possivelmente por causa da influência da nova forma *senhora* para o feminino, vários nomes terminados em consoante começam a receber uma forma feminina em - *a* - não deve espantar, portanto, que mesmo um particípio presente como "presidente" possa receber uma marcação de gênero feminino (já dicionarizada há muito tempo) como "presidenta". Esse processo analógico se estende a outras formas, como as terminadas em -*agem*, que fluuavam em gênero, e passariam todas a ser femininas (*linguagem* e *linhagem*, por exemplo, eram masculinas anteriormente) (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 139).

Nesse percurso histórico, nos deparamos com o período do português moderno — iniciado em 1572 —, chegando até os dias de hoje, tendo trajetória diferenciada no Brasil, em Portugal, na África e na Ásia. É importante destacar que atualmente vários países têm como língua oficial o português, são os chamados países lusófonos que criaram em 1996 a CPLP, ou seja, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, sendo eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. A variedade dialetal do português falado nesses países é reconhecidamente rica e nos remete à ideia de não termos uma única língua portuguesa, mas muitas línguas portuguesas, tendo seu amálgama na raiz latina.

Quando a língua portuguesa adentrou o território brasileiro, deparou-se com mil línguas indígenas — dados fornecidos por Basso & Gonçalves (2014) —, dando

início, assim, à constituição do português brasileiro, diferente de como se deu a do português de Portugal. Nessa linha de raciocínio, esses autores consideram o português europeu (PE) diferente do português do Brasil (PB), devido às diferenças culturais e materiais cotidianas, além da influência de imigrantes em território brasileiro (BASSO; GONÇALVES, 2014).

À vista disso, segundo Teyssier (2001), a situação linguística do Brasil nesse período apresenta-se diversificada: os descendentes dos europeus falam o português europeu, e os indígenas e africanos aprendem essa língua, mas a manejam de forma imperfeita. Além disso, coexiste ao lado do português uma língua geral<sup>101</sup>: o tupi, conforme podemos constatar nas palavras abaixo:

Durante muito tempo o português e o tupi viveram lado a lado como línguas de comunicação. Era o tupi que utilizavam os bandeirantes nas suas expedições. Em 1694, dizia o P.e. Antônio Vieira que "as famílias dos portugueses em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola (TEYSSIER, 2001, p. 63).

Nesse período histórico de entrelaçamento linguístico e cultural, a demanda era a de constituição de uma língua nacional, pois de acordo com o filólogo Deonísio da Silva (2016), em entrevista à Folha online<sup>102</sup>, a "língua é patrimônio do povo brasileiro". Fortes (1957, p. 49) complementa essa ideia, afirmando que "as línguas são espelhos da alma coletiva". Esse autor enaltece o sentido socializador da língua "pelo qual se faz consciência a *função social* das línguas nacionais" (FORTES, 1957, p. 50, grifo do autor). Nessa perspectiva de unificação da língua nacional, a concorrência da Língua Portuguesa com as demais línguas faladas no Brasil colonial torna-se um problema aos colonizadores. Assim, nos atestam Fernandes e Costa (2014, p. 45):

---

<sup>101</sup>De acordo com Rodrigues (1986, p. 100) "A expressão "língua geral" foi inicialmente usada pelos portugueses e pelos espanhóis para qualificar línguas indígenas de grande difusão numa área" (1986, p. 99). Outros nomes tornam-se sinônimos dessa língua geral, tais como: língua da terra; língua do Brasil; língua do mar; entretanto, de acordo com o autor referido (Id. Ibid.), "o nome cujo uso se firmou, sobretudo ao longo do século XVII, foi o de 'Língua Brasileira'".

<sup>102</sup>Entrevista concedida à Thaís Nicoleti de Camargo, consultora de língua portuguesa da Folha e do UOL, blog discute questões e dá dicas para quem tem dúvidas no emprego da chamada norma culta. Disponível em: <<http://thaisnicoleti.blogfolha.uol.com.br/2014/10/06/lingua-e-patrimonio-do-povo-brasileiro-leia-entrevista-com-o-filologo-deonisio-da-silva/>>. Acesso em: 03 set. 2016

A partir de agora a Língua Portuguesa irá concorrer com as línguas indígenas, em especial, as gerais e as línguas africanas que vieram para o nosso país com os escravos nos navios negreiros. Logo, os colonizadores tomam medidas para estreitar ainda mais o uso de línguas diversas na colônia e acabam com o uso das línguas gerais. Neste momento ficam em nosso país um grande número de índios, portugueses vindos de diversas regiões de Portugal e os escravos africanos. Para se ter uma ideia, no século XVII foram trazidos para o Brasil 100 mil negros. Este número salta para 600 mil no século XVII e 1,3 milhão no século XVIII.

Assim, a chegada da língua portuguesa no Brasil é alvo, de acordo com Fernandes e Costa (2014, p.48), de "[...] modificações porque tem outras línguas em contato com ela, diferentes povos a adquirem em condições distintas, porque estão inseridos em contextos e grupos linguísticos diversos". Nessa perspectiva, é preciso considerar as variantes culta e popular como partes integrantes da língua, porém, segundo os autores "[...] conhecer apenas uma delas não é suficiente para compreendê-la e usá-la plenamente" (Id. Ibid., p. 48).

Se estamos falando, a todo o momento, de ensino público destinado às camadas populares, cumpre-nos ressaltar a importância de o *professor alfabetizador ter esses conhecimentos históricos e linguísticos em seu planejamento, com o objetivo de garantir aos alunos a aprendizagem de uma outra forma da língua*, além da coloquial. Além disso, também deve considerar a maneira pela qual fará isso, evitando uma prática pedagógica de caráter preconceituoso linguisticamente<sup>103</sup>.

Para além dessas questões, por conta da diversidade da fauna e da flora locais, era difícil nomear uma realidade estranha aos colonizadores, então, conservamos na língua portuguesa os nomes indígenas e africanos designadores da natureza. Contudo, com a vinda de numerosos imigrantes seduzidos pelo ouro e diamante brasileiros e com a expulsão dos jesuítas (tidos como protetores da língua geral), a língua portuguesa consolidou-se como língua materna e passou-se a produção de materiais sobre o português falado no Brasil, como nos atesta Teyssier (2001, p. 63):

Em 1767, Frei do Monte Carmelo (Compendio de Orthographia) assinala pela primeira vez um traço fonético dos brasileiros, que é o de não fazerem distinção entre as pretônicas abertas (ex.: pãdeiro, prègar, còrar) e as fechadas (ex.: cadeira, pregar, morar). Jerônimo Soares Barbosa (Grammatica

---

<sup>103</sup>Para maior aprofundamento sobre o caráter preconceituoso no uso da língua, estudar a obra "Preconceito linguístico" de Marcos Bagno (2007). Disponível em: <<https://escrevivencia.files.wordpress.com/2014/03/marcos-bagno-preconceito-lingc3bcc3adstico.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

Philosophica, 1822) salienta o mesmo fato e acrescenta que os brasileiros dizem minino (por menino), mi deu (por me deu), que não chamam os -s implosivos<sup>104</sup> (mistério, fasto, livros novos). É interessante, a esse propósito, estudar a maneira como é apresentada a personagem do brasileiro no teatro português da segunda metade do século XVIII e dos primeiros anos do século XIX. Trata-se do brasileiro rico, de origem europeia, chamado quase sempre "mineiro". A primeira alusão à maneira de falar desse tipo de personagem aparece numa peça de 1788 (O Miserável Enganado). É necessário, no entanto, esperar O Periquito ao Ar ou O Velho Usuário, de Manuel Rodrigues Maia (comédia transmitida por um manuscrito da Biblioteca Nacional de Paris copiado em 1818, mas que reproduz um texto anterior), para encontrar uma série de pormenores caracterizadores da língua da personagem: mi diga (diga-me), di lá (de lá), sinhorinho, emprego generalizado de você, etc.

Essa língua, a princípio derivada do português clássico, transmuta-se para um português com diversidade dialetal, devido a questões geográficas e, especialmente a questões culturais. Mattoso Câmara (1970) aborda sobre a variabilidade da língua, explicitando sua utilização nos diferentes territórios e a criação de dialetos regionais. Além disso, a língua varia também socialmente, hierarquizando-se em dialetos sociais e varia, inclusive, nas situações individuais de comunicação. Teyssier (2001, p. 65) condensa esse argumento quando declara que:

A realidade, porém, é a de que as divisões "dialetais" no Brasil são menos geográficas que socioculturais. As diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originário de duas regiões distantes uma da outra.

Destacamos o excerto anterior para abriremos a análise sobre *a importância da apropriação da língua portuguesa em seu dialeto padrão, movimento traduzido na diminuição da verticalização das relações humanas*. Destarte, Gramsci (1978, p. 36), considera a linguagem um nome coletivo e correlaciona-a com a cultura, explicitando que:

Linguagem significa também cultura e filosofia (ainda que no nível do senso comum) e, portanto, o fato "linguagem" é, na realidade, uma multiplicidade de fatos mais ou menos organicamente coerentes e coordenados; no extremo limite, pode-se dizer que todo ser falante tem uma linguagem pessoal de pensar e de sentir. A cultura, em seus vários níveis, unifica uma maior ou

---

<sup>104</sup>Diz-se que é implosiva a consoante que fecha sílaba antes de outra consoante ou ocorre em fronteira de palavra (ou seja, antes de fim de palavra), como acontece com o segmento fônico representado por **s** de **pa**s**ta** ou o sufixo de -s do plural em **gato**s****. O /s/ chiado é comum na fala carioca. Fonte: ciber dúvidas da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/>>. Acesso em: 27 jun., 2015.

menor quantidade de indivíduos em estratos numerosos, em contato mais ou menos expressivo que se entendem entre si em diversos graus, etc. São estas diferenças e distinções histórico-sociais que se refletem na linguagem comum, produzindo os "obstáculos" e as "causas de erro" das quais os pragmatistas trataram.

Diante do exposto, e com o objetivo de que os professores alfabetizadores e seus alunos, falantes da língua materna, conheçam e aprendam a estrutura do idioma, podendo ampliar a sua utilização, passaremos para a próxima subseção, na qual objetivamos aprofundar os aspectos acerca da constituição do sistema alfabético, regulado pelo sistema ortográfico da língua portuguesa.

### *2.3 Sistema de escrita da língua portuguesa: representação gráfica alfabética<sup>105</sup> com memória etimológica<sup>106</sup> e regulamentação<sup>107</sup> ortográfica*

*"E, contudo, de repente eu sabia o que eram as letras, escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços em branco a uma realidade sólida, sonora, significante. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler".*

(Alberto Manguel, 1997, p. 05)

---

<sup>105</sup>Segundo Faraco (2000, p. 9), "dizer que a representação gráfica é *alfabética* significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa)".

<sup>106</sup>Conforme Faraco (2000, p. 9-10), "dizer que o sistema gráfico admite também o princípio da *memória etimológica* significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem. Assim, escrevemos *monge* com *g* (e não com *j*) por ser uma palavra de origem grega; e *pajé* com *j* (e não com *g*) por ser uma palavra de origem tupi".

<sup>107</sup>De acordo com Cagliari (1998b, p. 78), "o sistema ortográfico neutraliza a variação linguística na escrita, mas, em compensação, cria relações complicadas entre letras e sons, tornando a escrita alfabética um referencial muito ruim para o ensino na alfabetização. Porque as relações entre letras e sons, com a ortografia, estendem-se a todos os diferentes modos de falar a língua; quando as crianças vão escrever uma palavra e ainda não sabem sua ortografia, elas procuram, num primeiro momento, escrever como elas acham que as palavras podem ser escritas". Nesse sentido, Massini-Cagliari (1999, p. 30, grifo da autora) "O alfabeto foi uma brilhante invenção que não deu certo (por causa da variação linguística); na opinião de Cagliari, o que salvou o alfabeto foi a invenção da **ortografia**". Para refletirmos acerca dessas questões, no capítulo quatro desta pesquisa, abordaremos essa relação alfabético-ortográfica no ensino da língua portuguesa.

Na língua portuguesa predomina o *sistema alfabético*, tendo como princípio a relação grafema (unidades escolhidas para grafar classes de sons) e fonema (menor unidade fonológica que distingue significado). Apesar de usarmos na escrita outros caracteres, como os sinais de pontuação e os números, estes são, de acordo com Cagliari (2005, p. 117), de natureza ideográfica, no sistema alfabético se sobressai "a articulação da produção de sons que são representados por letras na escrita, o que nem sempre é feita de forma consciente e não é percebida imediatamente pela criança que ainda não sabe ler e escrever".

Conforme nos traz Alberto Manguel, na epígrafe introdutória deste item, saber o que são as letras e como transformá-las em unidade de significado nos faz poderosos no sentido de dominar um código arbitrário, fonte de conhecimento de mundos reais e imaginários. À vista disso, para refletirmos acerca dessa relação a ser estabelecida na alfabetização, Dehaene (2012) nos presenteia com um trecho do clássico romance russo "Lolita" de Vladimir Nabokov, no momento em que o protagonista soletra o nome da amada. Esse trecho do romance nos conduz à indagação acerca do percurso realizado pela humanidade até chegar ao princípio de representação letra-som — entre outros questionamentos. Acompanhemos esse fato, precedido de um questionamento fundamental sobre as relações grafema-fonema na escrita:

Como é que algumas marcas negras sobre o papel branco, impressas em sua retina, conseguem evocar um universo de cores e de emoções, como registraram tão bem as palavras de Nabokov no início de *Lolita*? 'Lolita, luz da minha vida, fogo de meus rins. Meu pecado, minha alma. Lo-li-ta: a ponta da língua faz três pequenas pressões ao longo do palato para virem, as três, bater contra os dentes: Lo-li-ta' (DEHAENE, 2012, p. 15).

Encontramos também na literatura brasileira essa relação do nome com a possibilidade de transpor suas letras e/ou sílabas na formação de novas palavras, validando a lógica da regra do princípio alfabético, isto é, à mudança de uma letra, corresponde a mudança do significado da palavra escrita. No romance *Angústia*, de Graciliano Ramos, há uma passagem sobre essa relação letra-som, quando o personagem é solicitado a escrever um artigo para o jornal e não consegue pensar em outra coisa, senão em sua amada Marina. Assim o autor nos descreve esse momento:

Em duas horas escrevo uma palavra: Marina. Depois, aproveitando letras deste nome, arranjo coisas absurdas: *ar, mar, rima, arma, ira, amar*. Uns vinte nomes. Quando não consigo formar combinações novas, traço rabiscos,



que representam uma espada, uma lira, uma cabeça de mulher e outros disparates. Penso em indivíduos e em objetos que não têm relação com os desenhos: processos, orçamentos, o diretor, o secretário, políticos, sujeitos remediados que me desprezam porque sou um pobre-diabo (RAMOS, 1988, p. 8).

Na literatura infantil, a transposição das letras salvou o personagem de uma situação ruim, como é o caso apresentado na narrativa *Orelhinha orelhudo: sabe nada, sabe tudo!*, de Roberto Magalhães. Essa obra aborda a crítica ao modelo autoritário de ensino. A personagem principal, após muito sofrimento por sempre se calar, aprende a se posicionar e a questionar a realidade objetiva. No exemplo a seguir, podemos notar a influência do princípio da escrita alfabética na constituição de sua consciência crítica e na formação de sua personalidade:

Na escola, o Orelhinha era outro. Começou a desemendar palavras e elas já não eram mais o que ameaçavam ser. Descobriu mais: podia até quebrar e montar novas palavras... Um exemplo: A palavra DIRETORIA (uma só e inimiga) AGORA ERAM DUAS (e amigas): DIREITO e AR. Que descoberta! Respirou aliviado... Foi bom saber que as palavras que vinham e ameaçavam eram as mesmas com que, agora, ele se defendia. Tudo era uma questão de quebrar palavras... (MAGALHÃES, 1985, p. 36).

Após essas ilustrações literárias da base alfabética da língua portuguesa em relação à criação da escrita, destacamos que nem sempre ela foi considerada um processo culturalmente produzido. Historicamente, podemos encontrar em textos filosóficos a ideia mítica de criação, como em *Fedro*<sup>108</sup> (2000, p. 120, grifos do autor) quando Platão dialoga com o personagem sobre a origem da escrita:

- Pois bem: ouvi uma vez contar que, na região de Náucratis, no Egito, houve um velho deus deste país, deus a quem é consagrada a ave que chamam íbis, e a quem chamavam *Thout*. Dizem que foi ele quem inventou os números e o cálculo, a geometria e a astronomia, bem como o jogo das damas e os dados e, finalmente, fica sabendo, os caracteres gráficos (escrita).

---

<sup>108</sup>**Fedro** (no original em grego, Φαῖδρος – Faidros) é o nome de um texto filosófico escrito por Platão, por volta de 385-370 a.C. O nome da obra é o mesmo de um dos personagens principais do diálogo, que ao lado de Sócrates, discute o amor como uma metáfora para a discussão sobre o uso adequado de retórica. A discussão aborda ainda temas como a alma, a loucura, a inspiração divina, e a prática e domínio de uma arte. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/filosofia/fedro-platao/>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

A escrita, desde remotamente, tem sido considerada uma invenção magnífica, pois oportuniza ao homem: registrar para a eternidade as histórias, os feitos, a ciência, a arte, a filosofia, etc. Tal encantamento nos conduziu a explicações muitas vezes fantasiosas sobre o fenômeno, como nos aponta Dehaene (2012, p. 190-191):

A ideia de que escrita seja um dom de Deus aos homens figura entre os "arquetipos" da humanidade, esses temas que, por razões desconhecidas, ressurgem em todas as regiões do mundo. Para os babilônicos, todos os conhecimentos mágicos, dentre os quais os da escrita provinham do deus Ea, senhor de toda sabedoria. Na Assíria, reverenciava-se Nabu, filho de Marduk, por haver ensinado a toda a humanidade todas as artes e técnicas, desde a arquitetura até a escrita. Para os hindus é Ganesh, o deus da sabedoria, com cabeça de elefante, quem foi o inventor: ele quebrou uma de suas defesas para dela fazer um lápis!

Esses povos têm em comum a afirmação sobre o poder da escrita, essa perspectiva é referendada por Dehaene (2012, p. 191, grifo nosso): "o poder da escrita é verdadeiramente mágico — não porque ela seja um dom divino, mas porque ela **amplia consideravelmente as competências de nosso cérebro**". Esse mesmo autor complementa sua ideia, declarando que, "envaidecidos pelas conquistas de nossa cultura, esquecemos de nos admirar como um simples primata, *Homo sapiens*, primo próximo do chimpanzé, pudesse aumentar assim sua memória pelo viés de alguns traços sobre o papel" (DEHAENE, 2012, p.191, grifo do autor).

No reverso dessas questões, Scliar-Cabral, munida de questões linguísticas sobre a escrita, nos apresenta o princípio fundamental do sistema alfabético como sendo o "desmembrar, o *continuum* da cadeia da fala<sup>109</sup> em seus constituintes mínimos, os fonemas, e relacioná-los aos grafemas" (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 38), mecanismo imbricado em processos efetivos de ensino e aprendizagem. Nessa direção, podemos inferir *a invenção da escrita para a humanidade como um marco importante para a abstração de processos psíquicos não naturais, demandando complexos mecanismos de apropriação de sistemas culturais de comunicação e de registro.*

O princípio do sistema alfabético, regulado pela ortografia, aponta na direção da relação grafema e fonema, denominado como princípio acrofônico. Tal princípio se

---

<sup>109</sup>"Todos os grandes estudiosos da arqueoantropologia da escrita, como Ignace Gelb (Gelb, 1976), Geoffrey Sampson (Sampson, 1996) e John DeFrancis (DeFrancis, 1989) são unânimes em afirmar que, com exceção de algumas escritas ritualísticas encontradas em templos e monumentos, todas as escritas práticas do mundo se baseiam na linguagem oral, representando-a no nível da palavra, da sílaba ou do fonema" (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014, p. 30-31).



baseia em regras de decifração dos valores sonoros das letras, segundo o qual, de acordo com Massini-Cagliari (2001, p. 103), "no início do nome de cada letra encontra-se o som que a letra representa". A autora explica essa ideia:

Os gregos, ao usarem o sistema consonantal fenício para escrever sua língua, mantiveram o princípio acrofônico, adaptando foneticamente (mas não semanticamente) os nomes das letras semíticas, que passaram, então, a se chamar *alfa*, *beta*, *gama*, etc. em vez de *alf*, *beth*, *gimel*, etc. Os romanos mantiveram o princípio acrofônico, mas simplificaram os nomes das letras, uma vez que o valor semântico antigo já não fazia mais sentido. As letras do alfabeto passaram a se chamar, então, de *a*, *bê*, *cê*, etc. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 103).

Enfim, de acordo com Cagliari (2005, p. 114), podemos dividir os sistemas de escrita em dois grandes grupos: "os sistemas de escrita baseados no significado (escrita ideográfica) e os sistemas de escrita baseados nos significantes (escrita fonográfica)".

Sobre os sistemas de escrita ideográficos, esse autor nos esclarece:

Os sistemas baseados nos significados são, em geral, pictóricos, iconicamente motivados pelos significados que querem transmitir, e dependem fortemente dos conhecimentos culturais em que operam. Por outro lado, esse tipo de escrita não depende de uma língua específica. Sua leitura pode ser feita em várias línguas, dependendo da habilidade linguística do leitor e de sua capacidade de ler o que está escrito (CAGLIARI, 2005, p. 114-115).

No sistema de escrita ideográfico os significados são mais abrangentes, sendo a palavra a unidade semântica. São exemplos desse sistema: as notações científicas, os números, os sinais de trânsito, os logotipos, etc. Cagliari (2005, p. 115), exemplifica: "numa escrita ideográfica algo como  pode ser lido *casa*, *house*, *maison*, etc. Enquanto que  será *casas*, *houses*, *maisons* etc."

Por outro lado, o sistema de escrita baseado no significante, para ser lido e decifrado, de acordo com Cagliari (2005), torna-se dependente dos elementos sonoros da língua. Nesse sistema, atualmente se impõe os aspectos, como: a linearidade, a segmentação das palavras e ordem das letras na constituição do léxico. A leitura das escritas fonográficas está subjugada à interpretação semântica, pois a escrita não é o espelho da fala.

Dessa forma, para aprender a ler e a escrever, o alfabetizando deverá interpretar as formas das letras e realizar a abstração gráfica, identificando as realizações sonoras necessárias ao processo de decodificação (na leitura) e codificação (na escrita),

interpretando o sistema de escrita por meio de *escolhas fonêmicas e ortográficas umbilicalmente ligadas ao significado*.

Em relação à interpretação semântica, a escrita, conforme nos afirma Cagliari (2005, p. 112), "[...] sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva, religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural", constituindo-se numa linguagem essencial para promover o desenvolvimento cultural da psique humana. Como consequência dessa constatação, Gramsci (1978) nos alerta sobre a possibilidade do julgamento da concepção de mundo de cada homem por meio da sua linguagem, pois esta revela o grau de complexidade alcançado.

Nesse sentido, os estudos apresentados trazem consigo considerações relevantes para o processo de alfabetização das crianças. Dentre as contribuições descritas, destacamos como grande desafio para a criança, a apropriação do sistema alfabético de escrita, em razão de, segundo Cagliari (2005, p. 119), existirem "[...] fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar".

O bom leitor<sup>110</sup> precisa recuperar esses aspectos para compreender a mensagem, fato ocorrido com mais tranquilidade por sermos, de acordo com Cagliari (2005, p. 119), "falantes nativos da língua e facilmente completamos as indicações parciais que a escrita nos dá com outras informações de que dispomos a respeito de como a fala funciona". Mas isso não neutraliza as dificuldades inerentes ao processo de decodificação, principalmente nas relações letra-som não monogâmicas, ou seja, quando um som pode ser representado por mais de uma letra (aprofundaremos este tema no próximo tópico desta pesquisa).

Morais (2008) entende que essas dificuldades se colocam ao aluno porque ele não domina a norma ortográfica, ou seja, porque a desconhece. Nesse sentido, em relação ao alfabetizando, o autor afirma que, apesar de ter notado algumas incongruências no nosso sistema alfabético (quando, por exemplo, descobriu que duas letras diferentes têm o mesmo som), falta-lhe ainda internalizar "as formas escritas que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas" (MORAIS, 2008, p.

---

<sup>110</sup>De acordo com Cunha et al. (2013, p. 49), "supõe-se que o bom leitor seja aquele que reconhece com rapidez e eficiência as palavras de um texto, que entende o que lê, mas, sobretudo, que reconhece suas próprias incompreensões e põe em jogo sua capacidade de revisão do conteúdo e procura a coerência global das informações".

21). Há em jogo, portanto, muitos aspectos a serem resolvidos por quem está se apropriando da língua materna.

Nessa perspectiva, para Cagliari (2005), somente a transcrição fonética da fala não resolve os problemas enfrentados pelo aprendiz, embora seja um momento importante no processo de alfabetização. Contudo, ao falar, gesticulamos e utilizamos diversos sinais corporais e de entonação na voz nem sempre traduzidos para a escrita. Diante disso, faz-se necessária a aprendizagem do sistema de escrita como unidade de sentido, pois, “se passarmos só os fonemas para a escrita, o texto perde muito de suas características e pode até tornar-se confuso para quem o lê sem ter presenciado o ato da fala que aquela escrita representa” (CAGLIARI, 2005, p. 120). Nessa direção, esse mesmo autor nos alerta para a necessidade de se criar, com palavras, todo o ambiente não-linguístico, próprio ao contexto de quem fala, ou seja, precisamos recuperar por meio de palavras escritas atitudes e gestos dos interlocutores (CAGLIARI, 2005).

O pensador francês Certeau (2007, p. 263-264) complementa essa afirmação:

Somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável "autoridade" que os textos não citam quase nunca. Tudo se passa portanto como se a construção de significações, que tem por forma uma expectativa (esperar por algo) ou uma antecipação (fazer hipóteses) ligada a uma transmissão oral, era o bloco inicial que a decodificação dos materiais gráficos esculpia progressivamente, invalidava, verificava, detalhava para dar lugar a diversas leituras. O escrito apenas corta e cava a antecipação.

O objetivo da escrita é permitir a leitura e a compreensão da fala oral representada por ela. Assim, de acordo com Cagliari (2005), o objetivo da escrita é a leitura, sendo que esta tem por objetivo a fala, e, por conseguinte, "a fala é a expressão linguística e se compõe em unidades, de tamanho variável, chamadas signos e que se caracterizam em sua essência pela união de um significado a um significante" (CAGLIARI, 2005, p. 114). Portanto, para falar por meio de palavras escritas, recuperando os aspectos não linguísticos utilizados na fala oral, o aluno precisará

interagir com um plurissistema<sup>111</sup>, garantindo a eficácia na comunicação escrita, bem como a correta grafia das palavras embasadas no *sistema ortográfico*.

Assim, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 28-29), a língua portuguesa apresenta as seguintes características:

O sistema de escrita do português é um sistema alfabético que utiliza 26 letras, quatro tipos de sinais de acento (agudo, grave, til e circunflexo) e sinais auxiliares como a cedilha e o hífen. Essa base parece simples, mas o sistema ortográfico é complexo. Podemos falar de um plurissistema para assinalar a coexistência de três subsistemas: um subsistema *fonográfico* (os fonogramas ou as letras que sinalizam os sons distintivos do português); um subsistema *morfográfico* (que reúne as informações gramaticais como, por exemplo, a escrita do plural, que nem sempre tem sua contrapartida oral); um subsistema *logográfico* (esse terceiro subsistema permite distinguir visualmente os termos homófonos [ascender e acender], mas ele compreende também as marcas etimológicas (por exemplo, a manutenção do h inicial). As correspondências fonográficas têm a particularidade de traduzir um mesmo fonema (por exemplo, /s/ por vários grafemas ou fonogramas: ç, s, ss, xc. Chamamos de dígrafo um fonema transcrito por dois grafemas. O inverso é possível: a um determinado grafema podem corresponder vários fonemas (o c que é /k/ na palavra "casa" ou /s/ na palavra "acima"). Desde as primeiras tentativas de escrita emergente, o aluno se vê confrontado ao sistema ortográfico.

Na perspectiva de escrita da língua em contextos diferenciados, somos anuentes com Oliveira (2005b, p. 16), quando afirma que: "a oralidade influencia a apropriação da escrita", ou ainda, "o conhecimento da língua falada é a base sobre a qual o aluno constrói seu conhecimento da língua escrita" (Id. Ibid., p. 16).

Apesar dessas assertivas, é o mesmo autor quem nos conclama para alguns pontos a serem salientados,

[...] nem tudo o que constitui o nosso conhecimento da escrita tem origem no nosso conhecimento da língua falada, que, diga-se de passagem, é diferente de grupo para grupo, sejam esses grupos diferenciados em termos sociais, etários ou geográficos. há aspectos sociais (a fala de qual grupo serve de modelo para aquilo que escreve), históricos (parte de nossa escrita é de

---

<sup>111</sup>Além do entendimento sobre o que seja plurissistema apresentado no decorrer da pesquisa, concordamos com Marcuschi (2003, p. 43, grifos do autor) que nos esclarece sua concepção de língua "[...] como um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto e discurso*". Prudente (2008, p. 22-23, grifo do autor) complementa essa ideia, dizendo que "os estudos sociolinguísticos nos revelam que fatores **linguísticos** (posição das palavras na frase, a ênfase a determinados elementos, as relações de concordância que se estabelecem entre os vários elementos da frase, etc.), bem como fatores **extralinguísticos** (sexo, idade, nível de escolarização, situação socioeconômica, situação de comunicação, entre outros) podem interferir no uso da língua, tanto falada quanto escrita".

natureza etimológica, refletindo diferenças de fala que hoje não existem mais), convencionais (boa parte das relações que se estabelecem entre os sons e as letras são reguladas por convenções) e textuais (gêneros textuais diferentes selecionam modos diferentes de se escrever) que fazem parte, igualmente, do domínio da escrita (OLIVEIRA, 2005b, p. 17).

No excerto anterior aparecem dois conceitos a serem melhor entendidos: os de *fala*<sup>112</sup> e de *língua*. Isso se faz necessário para a efetivação adequada do trabalho com alfabetização, segundo a perspectiva da linguagem como prática social (BAKHTIN, 2010) — concepção defendida nesta pesquisa.

Nesse sentido, a língua é a materialidade da linguagem, fazendo parte de um processo de interação verbal ininterrupto (BAKHTIN, 2010). Assim, a verdadeira substância dessa interação verbal é a enunciação<sup>113</sup> (BAKHTIN, 2010). Para o autor referendado, a fala está estreitamente ligada à enunciação, sendo social por sua natureza interacional, configurando a intersubjetividade na comunicação humana.

Entretanto, se tratando dos aspectos de realização da fala oral, em consonância com as relações entre a pauta sonora (o que é falado) e o registro escrito (sistemas alfabético e ortográfico) será necessário considerar alguns aspectos. O primeiro aspecto a ser considerado é o fato de que, segundo Oliveira (2005b, p. 29), "ninguém fala igual a ninguém". Embora cada criança se aproprie da linguagem de uma maneira individual, essa apropriação sempre conterà aspectos gerais da língua. Pessoas de diferentes regiões e de diferentes idades falam de forma diferente. Nessa perspectiva, podemos nos perguntar como é possível o entendimento entre os diferentes modos de falar das pessoas? Oliveira (2005b, p. 29) nos aponta que isso é possível "[...] porque falam a mesma língua (e não porque têm a mesma fala)".

Com o objetivo de aprofundarmos nossos estudos, retomaremos alguns elementos explicitados anteriormente nesta pesquisa, inserindo-os nesse contexto de diferenciação da análise linguística dos sons da fala e língua. Para tanto, ressaltamos a diferença existente, também, entre os sons da fala e os sons da língua. Oliveira (2005b)

---

<sup>112</sup>Neste momento da pesquisa, o conceito de fala diz respeito ao viés linguístico, isto é, à produção acústica do som na fonética da língua.

<sup>113</sup>A enunciação é "*produto da interação de dos indivíduos socialmente organizados e do contexto da situação social complexa em que aparece*" (BAKHTIN, 1929 *apud* PIRES, 2002, p. 38). Dessa forma, a enunciação não é apenas realidade da linguagem, mas também sua estrutura sócio-ideológica (PIRES, 2002).

nos esclarece sobre os sons da fala<sup>114</sup> (chamados de *fonos*), e sobre os sons da língua (chamados de *fonemas*). Assim, ele nos explica: "ao contrário dos fonos, que são falados, os fonemas não são falados: ninguém fala através de fonemas. Os fonemas, enquanto unidades da língua, são, assim como a língua, de caráter abstrato" (OLIVEIRA, 2005b, p. 30). Para maior entendimento dessas diferenças, o referido autor exemplifica da seguinte maneira:

Por que nós percebemos algumas diferenças entre os sons mas não percebemos outras? Por exemplo, por que nós percebemos a diferença entre os sons iniciais das palavras **cinco** e **zinc**, mas não percebemos a diferença entre a pronúncia 'txio' (no dialeto mineiro, por exemplo) e a pronúncia 'tio' (no dialeto nordestino, por exemplo) para a palavra **tio**? No caso da palavra **tio**, por mais diferentes que sejam entre si os sons iniciais nas duas pronúncias nós sempre diremos que se trata da mesma palavra. Mas isso não acontece na diferença de pronúncia para o som inicial das palavras **cinco** e **zinc**: aí diremos que se trata de duas palavras diferentes! E, é claro, não podemos atribuir isso a uma incapacidade do nosso ouvido. O que acontece aqui é que a diferença entre as duas pronúncias da palavra **tio** se dá apenas na fala. Os dois sons iniciais são apenas dois fonos diferentes, e a diferença entre eles não acarreta diferença de sentido. Já no caso de **cinco** e **zinc** a situação é outra: a diferença entre esses sons acarreta diferença de sentido e, portanto, esses dois sons são mantidos separados em nossa mente. Além de serem *fonos* diferentes (isto é, diferentes na *fala*), são também *fonemas* diferentes (isto é, diferentes na *língua*) (OLIVEIRA, 2005b, p. 30, grifos do autor).

Dessa forma, compreender essas questões da linguística nos instrumentaliza, enquanto professores alfabetizadores, na identificação dos conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino da língua portuguesa. Diante disso, podemos inferir que a fala e a língua são manifestações diferentes da linguagem que estão a serviço tanto da comunicação quanto da constituição dos significados em nosso psiquismo. E, para nos apropriarmos da língua por meio da escrita, está em jogo uma variedade de aspectos psicológicos, linguísticos e extralinguísticos referentes à constituição da estrutura e do uso da língua portuguesa.

Assim, cabe ao professor alfabetizador considerar que as crianças são subjugadas a diferentes questões quando começam a aprender a escrever. Além dessa consideração, o professor precisa conhecer a constituição da norma ortográfica do português para poder atuar de maneira mais eficaz. Morais (2008, p. 9) assim nos esclarece:

---

<sup>114</sup>Conforme Oliveira (2005b, p. 30) "Na linguística, os sons da fala são objetos de estudo da fonética, enquanto que a fonologia se ocupa dos sons da língua. Os sons da fala, fonos, são representados entre colchetes [ ]; já os sons da língua são representados entre barras inclinadas, / /".



Acredito que se nós, professores, conhecermos as razões de sua existência e de sua organização, poderemos nos preparar melhor para dar conta de nosso papel, quando se trata de ajudar o aluno a "escrever certo". E vir a fazê-lo de um modo mais eficaz que o vivido por nós na condição de alunos, quando aprendemos muitas vezes a ter medo de escrever errado e até a não gostar de escrever.

Nesse contexto, Morais (2008) nos instiga a pensar sobre o que as crianças precisam saber para seguir a norma ortográfica. Esse mesmo autor nos responde, pontuando sobre o importante o trabalho com "o que é regular e o que é irregular na estruturação de nossa norma ortográfica" (MORAIS, 2008, p.11). E ainda afirma, com esse mapeamento, a clarificação dos aspectos a serem compreendidos e os aspectos a serem memorizados no trato com a língua.

Nóbrega (2013, p. 41) acrescenta, dentre as questões interpostas nesse processo, *as que se referem ao aprendiz iniciante*, quando escreve conforme sua variedade linguística. Nesse caso, a autora nos adverte que esse aluno "precisa aprender que se fala de um jeito e se escreve de outro". Outras questões são *as que não têm relação com a fala*, mas sim com o contexto<sup>115</sup> do grafema. Nesse caso faz-se necessário um trabalho sistematizado, conforme Nóbrega (2013, p. 42), "que possibilite ao aluno descobrir as regularidades ortográficas, fixar essas descobertas e, principalmente, as transformar em ferramentas para revisar textos". Também existem as questões *que se referem às irregularidades*, tendo o aluno que memorizá-las para acessá-las em seu léxico mental quando precisar.

A partir dessas considerações, Morais (2008, p. 21) nos elucida que há casos em que as regras funcionam como "princípios orientadores que nos permitem prever, com segurança, a grafia correta". Contudo, esse mesmo autor nos adverte que "em outros

---

<sup>115</sup>De acordo com Nóbrega (2013, p. 23), as restrições contextuais dizem respeito aos "valores que os grafemas podem assumir de acordo com sua posição na palavra. Por exemplo, jamais encontraremos grafemas reduplicados (AA, EE, OO, RR, SS) em posição inicial. Da mesma maneira, em português, nunca encontraremos Q seguido de outra vogal que não o U. Afora as vogais, apenas sete consoantes - L, M, N, R, S, X e Z - podem ocorrer em final de palavra. Além disso, a presença de um grafema em uma palavra pode ser condicionada pelos grafemas do entorno: antes de B ou P apenas M pode nasalizar a vogal da sílaba anterior". Para maior aprofundamento sobre as restrições contextuais, indicamos o estudo dos quadros (p. 24-28), contidos no livro "Ortografia" de autoria de Maria José Nóbrega (2013). Sobre esse assunto, indicamos também o livro "Ortografia: ensinar e aprender", de autoria de Artur Gomes de Morais (2008), que apresenta quadros interessantes sobre os casos de regularidades contextuais (p. 31); casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos (p. 33); casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais (p. 34).

casos, é preciso memorizar. Ao ensinar ortografia, o professor precisa então levar em conta as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica" (Id. Ibid., p. 21). Para Morais (2008), as questões anteriores devem estar agregadas a outras, que visem uma definição de ortografia e a sua diferenciação da escrita alfabética<sup>116</sup>. E, mais ainda, qual seria o propósito de se escrever ortograficamente?

O referido autor, resgatando o fato de a nossa língua ser falada de maneira plural, comenta sobre a pronúncia de regiões diversas, bem como a pronúncia de diferentes palavras em diferentes épocas, representando tanto as condições socioculturais quanto os contextos históricos vivenciados pelos falantes da língua.

Nessa direção, todas as pronúncias são válidas, não sendo consideradas, segundo Morais (2008), como certas ou erradas, ou seja, seu valor encontra-se na adequação ao contexto de comunicação. O autor enfatiza a não existência de uma pronúncia melhor do que a outra, portanto, o papel da ortografia seria a cristalização, por meio escrita, dos diferentes "falares". "Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada uma continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta" (MORAIS, 2008, p. 19).

Dessa forma, segundo o mesmo autor, a ortografia é uma norma, uma convenção social (MORAIS, 2008), pois a constituição das palavras tem uma história e é fruto de um acordo social, demandando um ensino sistematizado com o objetivo da apropriação, pelo aluno, das regras regentes da língua portuguesa. Morais (2008, p. 23) nos esclarece:

Embora muitas vezes existam regras por trás da forma como se convencionou escrever as correspondências letra-som que usamos hoje, essas regras não deixam de ser convenções que, em sua gênese, não têm em si sentido de obrigatoriedade, de necessidade. Por exemplo, o fato do dígrafo "CH" ter hoje o som de "X" é uma convenção resultante de um acordo social. Lembro que, na primeira metade deste século, essas duas letrinhas também eram usadas em nossa língua para escrever palavras como "archipélago" e "architettura", já que o acordo social então vigente prescrevia para o "CH" um segundo valor sonoro. Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que justificam por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra as leis de trânsito sozinho -, não há por

---

<sup>116</sup>Segundo Morais (2008, p. 20, grifos do autor), "dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do *sistema de escrita alfabética*, mas ainda desconhece a *norma ortográfica*. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a 'escrever segundo a norma'".

que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras.

Outras questões ortográficas estão em jogo durante a alfabetização e, convenhamos, não são poucas! A criança em processo de apropriação da língua escrita tem de lidar com conhecimentos, de acordo com Nóbrega (2013), de natureza etimológica (estudo da origem e da história das palavras); com o processamento morfológico (capacidade de segmentar a palavra em unidades menores); com a segmentação em palavras (espaços em branco entre as palavras que caracterizam a escrita); entre outros conhecimentos.

Diante disso, temos presenciado em sala de aula dificuldades na escrita de muitas palavras, sendo um exemplo recorrente nos erros dos alunos, a inexistência da escrita da letra *h* no início das palavras (como nas palavras hoje, humano, honesto, etc.). Nóbrega (2013) nos esclarece que, no caso do grafema H (que não representa fonema algum e nem modifica o valor da vogal seguinte, tratando-se de um grafema de valor zero), é preciso um conhecimento etimológico do emprego dessa letra:

Para entender a origem do emprego do H com valor zero, é preciso recuperar um pouco a história da ortografia da língua portuguesa. No começo, o português era uma língua só falada, não escrita, como são, ainda hoje, muitas línguas indígenas. Os textos escritos, em geral documentos oficiais, eram redigidos em latim: falava-se em português, mas escrevia-se em latim. Foi somente no século XII que apareceram os primeiros documentos totalmente escritos em português. Inicialmente, as palavras eram escritas mais para o ouvido do que para o olho e era comum encontrar uma mesma palavra escrita de maneiras diferentes em um mesmo texto. [...] Portanto, o emprego do H inicial foi mantido por força da etimologia<sup>117</sup> (NOBREGA, 2013, p. 13).

Nesse contexto de escrita alfabético-ortográfica, as crianças cometem muitos erros, contudo, segundo Morais (2008), existem situações nas quais as crianças cometem mais erros ao escrever. Em relação a isso, o autor nos apresenta o seguinte raciocínio: se numa situação de ditado ou em algum exercício sobre uma determinada dificuldade os alunos possam cometer menos erros, ao escreverem espontaneamente isso não se confirma, pois, ao escreverem um texto, lidam com diversas capacidades,

---

<sup>117</sup>De acordo com Faraco (2000, p. 10), "escrevemos homem com h não porque haja uma unidade sonora antes do *o* em português, mas porque em latim se grafava homo com h (resquício de um tempo na história do latim em que havia uma consoante antes do *o*)".

tais como: pensar sobre o assunto a ser escrito, ordenar as ideias, escolher a grafia correta das letras (ortograficamente correto), etc.

No ditado eles apenas precisam escutar a palavra e escolher qual letra grafar. Conseqüentemente, escrever espontaneamente ou numa situação de ditado demanda capacidades distintas e, portanto, erros ortográficos de naturezas diversas. Cabe ao professor alfabetizador considerar que, conforme Morais (2008, p. 21-22), os erros dos alunos na fase inicial de apropriação da escrita revelam que "o aprendiz precisa de ajuda para incorporar todas as facetas da escrita".

Outro ponto recorrente dos erros ortográficos cometidos pelos alfabetizados diz respeito à segmentação<sup>118</sup> em palavras. Nessa perspectiva, por que os alunos escrevem na frase palavras juntas ou, por vezes, divididas indevidamente? Nóbrega nos explica a segmentação da fala oral não sendo correspondente à segmentação da fala escrita, pois a fala oral, em termos prosódicos<sup>119</sup>, é organizada em blocos maiores de discurso.

Contudo, a criança iniciante na alfabetização se apoia na oralidade para escrever, resultando sua escrita em segmentações não convencionais: "[...] quer unindo palavras que deveriam ser escritas com um espaço em branco entre elas, quer desunindo elementos da palavra (sílabas ou morfemas) que deveriam ser escritos sem espaço" (NOBREGA, 2013, p. 59-60).

Além do problema da segmentação, o alfabetizando lida com diversos outros aspectos governados pela ortografia, tais como: a *categorização gráfica* e a *categorização funcional* das letras. Para iniciarmos nossos estudos a respeito desses aspectos, apresentamos o poema *Acordo*, de Arnaldo Antunes:

---

<sup>118</sup>Sobre essa questão que condiz à hipossegmentação e hipersegmentação, retomar a nota de rodapé na página 47 do capítulo um.

<sup>119</sup>**Prosódia** (do grego προσῳδία, transl. prosodía, composto de προσ, pros-, "verso", e ᾠδή, odé, "canto") é a parte da linguística que estuda a entonação, o ritmo, o acento (intensidade, altura, duração) da linguagem falada e demais atributos correlatos na fala. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Fedro&oq=Fedro&aqs=chrome..69i57j0l5.1266j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=pros%C3%B3dia>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

Figura 8 - Poema Acordo



Poema integrante do livro "Nome" de autoria de Arnaldo Antunes (1993, p. 15) Disponível em:<[www.arnaldoantunes.com.br/sec\\_livros\\_imagens.php?id=130](http://www.arnaldoantunes.com.br/sec_livros_imagens.php?id=130)>. Acesso em: 14 out. 2016.

Para além do princípio acrofônico, visto no início deste item da pesquisa, há, conforme anunciamos anteriormente, outros dois aspectos importantes que dizem respeito à *categorização gráfica* e à *categorização funcional* das letras que encontram na ortografia um papel fundamental para sua compreensão.

No poema apresentado na Figura 8, fica nítida a *grafia de difícil leitura*<sup>120</sup>. Estamos diante de um problema de *categorização gráfica*, incidindo sobre a representação da letra a ser identificada pelo leitor na relação de sua forma física, em consonância com sua noção abstrata<sup>121</sup>. Além disso, estamos também diante de um

---

<sup>120</sup>"A correta interpretação dos caracteres, a despeito de sua enorme variação gráfica, é garantida por uma unidade maior, a palavra, e esta, por sua vez, subordina-se a ortografia (em grego, ortos = certo, reto). A ortografia, associada à noção de palavra, permite que esta se torne uma referência interpretativa dos caracteres. Um exemplo: **o que nos permite ler textos manuscritos, interpretando os garranchos de alguém, é a nossa capacidade de associar os garranchos a seqüências de letras, formando palavras possíveis**. Sem um conhecimento ortográfico, seria muitíssimo difícil ler a escrita cursiva (manual) da maioria das pessoas" (CAGLIARI, 1994, p. 37, grifos nossos).

<sup>121</sup>Cagliari (1994, p. 37) nos elucida sobre as unidades abstratas na noção do que é uma letra, dizendo que "quando vemos uma palavra escrita sob diferentes formas, com letras grafadas, por exemplo, como A e a, B e b, compreendemos que A e a pertencem à categoria da letra A, B e b à categoria da letra B, e assim por diante. As letras se tornam, deste modo, unidades abstratas, representações das formas gráficas e não um simples desenho gráfico: o que vale não é apenas o desenho único e exclusivo, mas o que ele permite que seja interpretado como letra, ou seja, como uma unidade do sistema de escrita".

problema de *categorização funcional*, incidindo na leitura de acordo com o nosso sistema alfabético de base ortográfica.

Assim, durante o processo de alfabetização, a criança precisa lidar com as significações dos enunciados, bem como com a análise linguística das palavras lidas e escritas e, de mais a mais, precisa lidar com a representação gráfica e funcional das letras, processo abstrativo de conhecimento específico.

A categorização gráfica diz respeito ao traçado gráfico da letra, que é abstrata. As realizações gráficas das letras tendem, de acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 35), "a seguir um certo padrão de *design*, ou seja, que alguns aspectos em comum podem ser percebidos entre as diferentes maneiras de se escrever uma letra". Dessa forma, as letras possuem realizações gráficas categorizadas, como por exemplo, um "meio círculo" para a letra "C" (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999). Entretanto, as diversas formas de escrever uma letra, como por exemplo, temos as formas M, m, *m*, **m**, etc., para representar a noção abstrata da letra "M" podem dificultar o reconhecimento dessa noção e, conseqüentemente, a leitura da palavra.

Nesse itinerário de reconhecimento das formas gráficas, possuímos diversos estilos de letras<sup>122</sup> registradas em suas formas maiúsculas e minúsculas. Essas formas gráficas são regidas pela *categorização funcional*, controlando como devemos escrever as letras em relação ao seu **valor funcional**<sup>123</sup> dentro do sistema de escrita. Portanto, o som [s] pode ser representado dependendo do contexto, como nas palavras sapato, paz, calça, cebola (CAGLIARI, 1994).

Enfim, após todas as considerações tecidas a respeito do ensino da ortografia, Morais (2008, p. 23) compartilha conosco reflexões importantes acerca da atitude negligente de alguns círculos educacionais progressistas, denunciando:

Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-

---

<sup>122</sup>Estilo da letra diz respeito às formas gráficas variantes da tipologia dos alfabetos (CAGLIARI, 1994). Assim, temos que "a escrita árabe, por exemplo, apresenta inúmeros estilos de letras, sendo a Kofik certamente a mais famosa, ao lado dos arabescos" (CAGLIARI, 1994, p. 38). Outros exemplos são a escrita cirílica utilizada na Rússia, bem como, a escrita cuneiforme dos sumérios e os hieróglifos dos egípcios.

<sup>123</sup>O valor funcional diz respeito ao **valor** que cada uma das letras tem dentro do sistema de escrita (MASSINI-CAGLIARI, 1999).

aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo "naturalmente", através do contato com livros e outros materiais escritos.

Inversamente a esse pensamento, o autor referido assente sobre a necessidade do ensino com o objetivo de ultrapassar a postura ingênua apresentada no excerto. Para tanto, tal postura resulta em implicações sociais e políticas sérias, em razão de, no mundo atual, depararmos-nos com textos a serem lidos e compreendidos, assim como com textos a serem escritos ortograficamente corretos, pois isso faz parte da exigência que se coloca sobre os usuários da sociedade letrada em que vivemos.

Morais (2008, p. 24, grifo nosso) ratifica essa ideia, afirmando que: "**ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais**", preservando, segundo ele, "a distinção entre bons usuários e maus usuários da língua escrita" (Id. Ibid., p. 24).

Com o apresentado, retornamos a importância de um ensino intencionalmente planejado para a alfabetização de todas as crianças de maneira qualitativa, munindo-as de conteúdos linguísticos essenciais à apropriação de segredo da alfabetização que é a leitura, pois todos aqueles que sabem ler, sabem escrever, mas nem todos aqueles que sabem escrever, sabem ler (os inúmeros alunos copistas das nossas salas de aula são provas concretas disso). Entendemos que, em tais casos, a escrita não ultrapassa a cópia mecânica e/ou a mera transcrição, revelando, conforme Beatón<sup>124</sup> (2015), um problema de método e de apropriação dos requisitos culturais necessários aos domínios de escrita. Tais dificuldades não resultam, necessariamente, de especificidades da língua portuguesa. Mas superá-las é demanda premente no processo de alfabetização.

Diante do exposto, nos conduziremos, na próxima subseção, à exposição da estrutura dos fatos linguísticos de leitura e escrita, bem como, às questões neurolinguísticas envolvidas nesse processo, tendo em vista a instrumentalização teórica requerida a uma prática mais efetiva do ponto de vista didático-pedagógico.

---

<sup>124</sup>Considerações realizadas pelo Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón, durante a banca de qualificação de mestrado desta pesquisadora, em agosto de 2015.

## 2.4 Leitura e escrita: aspectos linguísticos e neurolinguísticos

*"Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais".*

(Eduardo Galeano, 2002)

Para iniciarmos este tópico, entendemos por bem recuperar a ideia do uso da língua portuguesa por seus diferentes falantes. De acordo com Lemle (1988, p. 45), "a língua denominada portuguesa não é falada do mesmo modo por todas as pessoas que a utilizam". Segundo a autora, "todas as línguas mudam numa sucessão de passos, pois cada nova geração de uma comunidade introduz alguma mudança na língua" (LEMLE, 1988, p. 45).

Todos esses fatos linguísticos, resultantes de transformações históricas e culturais constituídas, compõem a estrutura do português falado e constituem, segundo Mattoso Câmara (1996), significações linguísticas inerentes à comunicação propriamente humana, base da necessidade comunicativa entre os homens.

Os fatos linguísticos destacados acima precisam ser levados em conta pelo professor alfabetizador, pois a estrutura linguística do idioma é complexa e composta por uma rede de significantes e de significados, expressos na mensagem escrita por meio de traços, riscos, pontos, letras-símbolos dos sons da fala.

Portanto, cabe ao alfabetizando saber primeiro, conforme Lemle (1988, p. 7), "[...] o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca". E mais ainda, a criança precisa estudar a língua e entender, de acordo com Jakobson (1988, p. 98), que "no discurso humano, sons diferentes têm uma significação diferente". Dessa maneira, a palavra, como unidade mínima da linguagem, encerra em si dimensões acústicas e semânticas, exprimindo significação dentro das relações sociais estabelecidas por nós no dia a dia.

Nessa perspectiva, a palavra torna-se um instrumento mediador de nossos processos psíquicos por meio das significações expressas no ato comunicativo, bem



como, na formação de conceitos. Martins (2013, p. 13) nos chama a atenção para a dimensão qualitativa da aquisição de palavras:

Há que se destacar, portanto, a dimensão qualitativa da aquisição de palavras, levando-se em conta a propriedade sintetizadora das mesmas, isto é, considerando-se aquilo que a palavra condensa, ou, conforme Luria, aquilo que ela 'oculta'. Nesse sentido, Luria (1981, 2008) e Vygotski (1995, 2001) asseveram que as palavras são embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica.

Portanto, ainda de acordo com essa autora, à qualidade das mediações culturais disponibilizadas nas condições sociais de desenvolvimento vincula-se a "conquista de significados histórico-socialmente construídos" (MARTINS, 2013, p. 189). Assim, desde os primeiros contatos com outros humanos, da ação com os objetos e instrumentos disponibilizados, até a propagação do discurso falado em direção ao discurso escrito, a mediação dos signos está presente, sendo a escrita, nesse caminho, uma representação de segunda ordem — pois a palavra escrita é uma abstração da palavra falada. Nesse contexto, de acordo com Vygotski (1995), a palavra torna-se o signo dos signos no processo de representação do mundo. Sobre essas afirmações, Martins (2013, p. 187) observa:

À escrita corresponde uma "função simbólica de segundo grau", uma vez que não se estrutura em uma relação direta com o objeto, mas com a palavra que o designa. Daí que a linguagem oral esteja para o objeto tanto quanto a linguagem escrita está para a linguagem oral, do que resulta, inclusive, seu alto grau de abstração e complexidade (2013, p. 187).

Some-se a isso a apropriação da escrita realizada dentro de contextos históricos, linguisticamente constituídos, denotando, conforme Silva (2015, p. 11), que: "qualquer indivíduo pode 'falar sobre' a linguagem e discutir aspectos relacionados às propriedades das línguas que conhece. Isso faz parte do conhecimento 'comum das pessoas'". Entretanto, essa mesma autora nos alerta para a existência de um "ramo da ciência cujo objeto de estudo é a linguagem". À vista disso, Silva (2015, p. 11) define a linguística como sendo "a ciência que investiga os fenômenos relacionados à linguagem e que busca determinar os princípios e as características que regulam as estruturas das línguas".

Historicamente, de acordo com Mattoso Câmara (1996, p. 11), a Linguística "firmou-se e se desenvolveu como ciência autônoma no século XIX". Entretanto, antes de ser reconhecida como tal, passou por fases de estudo denominados de "Gramática", inicialmente representada pelos sábios gregos, no século IV a.C., com sua gramática normativa baseada na análise do enunciado a partir do vocábulo, trazendo em seus princípios, segundo o autor anterior, "a arte de falar e escrever bem" (CAMARA JR, 1996, p. 15). Sobre essa visão da língua, Saussure<sup>125</sup> declara estar desprovida de cientificidade para objetivar "formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas" (SAUSSURE, 2006, p. 07).

Em seguida, surgiu a Filologia com a publicação das primeiras gramáticas das línguas nacionais em muitos países europeus (antes eram somente aceitas normas do grego e do latim), trazendo a lógica da língua formulada por sujeito+verbo+predicado. No desenrolar histórico, desponta o interesse nas origens das línguas e na comparação entre elas, nascendo assim, a "Gramática Comparada". Saussure (2006, p. 08) descreve o objetivo desse período: "esclarecer uma língua por meio da outra, explicar as formas duma pelas formas de outra, eis o que não fora ainda feito". Todavia, o referido autor critica essa corrente linguística, elucidando:

Foi exclusivamente comparativa, em vez de histórica. Sem dúvida, a comparação constitui condição necessária de toda reconstituição histórica. Mas por si só não permite concluir nada. A conclusão escapava tanto mais a esses comparatistas quanto consideravam o desenvolvimento de duas línguas como um naturalista o crescimento de dois vegetais (SAUSSURE, 2006, p. 10).

Após esse período, inicia-se a ciência linguística de fato, com o advento da gramática moderna<sup>126</sup>. Seu principal representante, o suíço Ferdinand de Saussure<sup>127</sup>,

---

<sup>125</sup>Linguista suíço nascido em Genebra, fundador da moderna linguística científica. Filho de um eminente naturalista, foi orientado para seguir os estudos em linguística por um filólogo e amigo da família, Adolphe Pictet (1799-1875). Estudou Física, Química na universidade alemã de Leipzig, enquanto continuava estudando linguística fazendo cursos de gramática grega e latina. Convencido de que seu futuro estava nos estudos da linguagem, ingressou na Sociedade Linguística de Paris. Ainda estudante, publicou seu único livro, um brilhante estudo em linguística comparativa que firmou sua reputação: *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes* (1879). Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/biografia/ferdinand-de-saussure.html>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

<sup>126</sup>Segundo Andrade, Andrade e Capellini (2014, p. 28) "As raízes da linguística moderna estão na semiótica e semiologia. Ambos os termos são de origem grega em que "semio" deriva do grego "semeion", que significa "sinal" e se referem aos estudos sobre os sistemas de significados construídos pelo homem. O termo semiótica foi um termo criado no início do século XX pelo filósofo, físico e

propõe uma "Gramática Estruturalista", estabelecendo a natureza e a função da linguagem. Para Saussure, de acordo com Scliar-Cabral (1982, p. 5), "a língua se situa dentro do circuito da fala, exatamente no ponto em que a imagem acústica se associa a um conceito, isto é, no ponto puramente psíquico em que os signos linguísticos se opõem uns aos outros".

A referida autora estende sua explicação, declarando que: "essa imagem acústica resulta das relações ou valores incorporados a partir das experiências linguísticas com a percepção e emissão de sons da fala numa dada língua" (SCLiar-CABRAL, 1982, p. 23). E acrescenta:

Dentre as variantes possíveis de serem emitidas, algo é percebido como portador de informação. Assim, enquanto no português percebe-se o que distingue /f≠s/, conforme "fala" e "sala", é absolutamente irrelevante do ponto de vista da significação se alguém emite "sala" com o primeiro som interdental, conforme ocorre com algumas pessoas que têm esse defeito de prolação. A palavra continua tendo o mesmo significado para o ouvinte (SCLiar-CABRAL, 1982, p. 23).

Jakobson (1988, p. 100) descreve a relação entre significante e significado, afirmando que "Saussure estabeleceu uma distinção nítida entre as 'qualidades materiais', o significante de todo signo e seu 'intérprete imediato', isto é, o significado". Tal diferença entre significante e significado pode ser conferida nas declarações desse autor, quando discerne entre três variedades fundamentais de signos:

1)O *ícone* opera, antes de tudo, pela semelhança de fato entre seu significante e seu significado, por exemplo entre a representação de um animal e o animal representado: a primeira equivale ao segundo "simplesmente porque se parece com ele". 2) O *índice* opera, antes de tudo, pela contiguidade de fato, vivida entre seu significante e seu significado; por exemplo, a fumaça é índice de fogo. 3) O *símbolo* opera, antes de tudo, por contiguidade instituída, apreendida, entre significante e significado, Esta conexão "consiste no fato de que constitui uma regra" e não depende da presença ou da ausência de qualquer similitude ou contiguidade de fato. O intérprete de um símbolo, qualquer que seja, deve obrigatoriamente conhecer esta regra convencional, e é "só e exclusivamente por causa desta regra" que o signo será efetivamente interpretado (JAKOBSON, 1988, p. 100-101, grifos do autor).

---

matemático americano Charles Sanders Peirce (1839-1814), ao passo que o termo semiologia surgiu na Europa, criado pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913)".

<sup>127</sup>De acordo com Andrade, Andrade e Capellini (2014, p. 29), "Saussure considerava que a linguagem, além de ser uma "faculdade humana", isto é, ser da própria natureza humana, seria o mais sofisticado e estruturado sistema de leis e regras para a articulação de significados, susceptível de ser decomposta em elementos significantes mais simples".

É Scliar-Cabral (1982, p. 30) quem novamente elucida a questão da arbitrariedade do signo linguístico ao declarar:

Na verdade, o signo linguístico é imotivado, quer dizer, a relação entre o significante e significado é arbitrária. Por outro lado, as características físicas do denominado também não motivam a forma do significante. O signo linguístico não é icônico. Existe, pois, uma dupla arbitrariedade. Esse é um dos fundamentos que explica a possibilidade das mudanças linguísticas (mudanças fonéticas<sup>128</sup> e fonológicas<sup>129</sup>, mudanças de significado).

Em rompimento com o estruturalismo surge a "Gramática Gerativa", concebendo a gramática como um mecanismo gerador de um conjunto infinito de possibilidades frasais. Nessa gramática está em jogo a criatividade na utilização e no desempenho individual da língua, sendo o linguista norte-americano Noam Chomsky<sup>130</sup> seu maior representante. Atualmente, podemos contar com as gramáticas cognitivas, com descendência da biologia — essa fase da gramática busca compreender as relações estabelecidas entre cérebro e mente, resgatando a importância da memória para os processos de aprendizagem.

Essa breve apresentação conceitual e histórica sobre a linguística como ciência da linguagem incita-nos a incumbência de relacionar tal percurso com a alfabetização, e

---

<sup>128</sup>Fonética, de acordo com Adams et al. (2006, p. 21) "é o estudo da forma como os sons são articulados". De acordo com o livro-texto de português do ensino médio do Sistema Anglo de Ensino (2008, p. 144) "A fonética estuda as características materiais e concretas dos sons da língua. Interessa-lhe a maneira como eles são produzidos (ou articulados) pelos órgãos do corpo humano e as características físicas desses sons". "Exemplo: na palavra **pote**, a fonética descreve o **p** como um som produzido pela aproximação dos dois lábios, que bloqueiam o ar expirado e o soltam de uma vez, produzindo um som semelhante ao de uma explosão (2008, p. 145)".

<sup>129</sup>Fonologia, de acordo com Adams et al. (2006, p. 21) "é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala". De acordo com o livro-texto de português do ensino médio do Sistema Anglo de Ensino (2008, p. 144) "A fonologia se ocupa apenas dos fonemas, isto é, as unidades sonoras que funcionam como elementos diferenciadores de significado". "Exemplo: na palavra **pote**, à fonologia só importa que o **p** serve para distinguir, por exemplo, a palavra **pote** das palavras **bote**, **lote** e **dote** (2008, p. 145)".

<sup>130</sup>Noam Chomsky é um linguista estadunidense, autor de uma contribuição fundamental à linguística moderna, com a formulação teórica e o desenvolvimento do conceito de gramática transformacional, ou generativa, cuja principal novidade está na distinção de dois níveis diferentes na análise das frases: por um lado, a "estrutura profunda", conjunto de regras de grande generalidade a partir das quais é gerada, mediante uma série de regras de transformação, a "estrutura superficial" da frase. Este método permite basear a identidade estrutural profunda entre frases superficialmente diferentes, como acontece com a voz ativa e a voz passiva de uma frase. No nível profundo, a pessoa possui um conhecimento tácito das estruturas fundamentais da gramática, que Chomsky considera, em grande medida, inato. Neste ponto, há discordância entre as proposições desse linguista e as proposições desta pesquisa, visto que a psicologia histórico-cultural entende que as estruturas gramaticais são aprendidas nas relações sociais. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/noam-chomsky/>> . Acesso em: 28 out. 2016.

a estabelecer diálogos imprescindíveis com outras teorias linguísticas, suplantando, por incorporação, a teoria produzida até o momento. A discussão aqui perpassa pela ideia da grande contribuição saussureana para o desenvolvimento da linguística, garantindo aos falantes da língua e, em especial, ao professor alfabetizador elementos linguísticos no trato com o ensino da estrutura da língua.

Todavia, para não incorrer no erro de, nas palavras de Bakhtin (2010, p. 71), cair nas "seduções do *empirismo fonético superficial*", numa prevalência do enfoque da face sonora do signo linguístico em detrimento de seus aspectos mais amplos, conclamamos a alfabetização para além da aquisição do código. Para nós, a alfabetização deve pressupor o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos por meio do ensino dos aspectos estruturais da língua e, principalmente, do uso adequado da linguagem nas diferentes situações comunicativas.

Ter como concepção basilar da linguagem o dialogismo<sup>131</sup> bakhtiniano, isto é, entender a linguagem humana como forma de interação verbal<sup>132</sup>, concebendo o intradiscurso pautado no interdiscurso, permitirá ao professor planejar um ensino da linguagem oral e escrita na escola, respaldado pela aprendizagem da língua padrão. E, além disso, também oportunizará um movimento dialético através do qual, reproduzindo o existente, o indivíduo possa avançar em direção a novas criações.

Nessa perspectiva, na sistemática do ensino em alfabetização, é preciso recuperar a curvatura da vara em seu movimento pendular entre os aspectos físicos e semânticos da palavra e, tais aspectos, de acordo com Scliar-Cabral (2013, p. 16) "devem estar inseridos em palavras e estas em textos significativos para o educando".

---

<sup>131</sup>O conceito de dialogismo foi elaborado pelo linguista russo Mikhail Bakhtin, que o explica como o mecanismo de interação textual muito comum na polifonia, processo no qual um texto revela a existência de outras obras em seu interior, as quais lhe causam inspiração ou algum influxo. O dialogismo está presente tanto nas obras impressas como na própria leitura, esferas nas quais o discurso não é observado em um contexto de incomunicabilidade, mas sim em constante ação recíproca com textos semelhantes e/ou imediatos. Este elemento aparece quando se instaura um processo de recepção e percepção de um enunciado, que preenche um espaço pertencente igualmente ao locutor e ao locutário. Assim, os participantes de uma conversação elaboram um fluxo dialógico ao posicionarem o ato da linguagem em uma interação frente a frente. Bakhtin acredita que o diálogo engloba qualquer transmissão oral, de toda espécie. Este conceito é praticamente a alma de sua teoria linguística. Para o estudioso russo, todos os personagens que circulam no âmbito da linguagem constituem elementos sociais e históricos que têm o poder de conferir significados reais e se estruturam regularmente na obra ficcional, expressando seus pontos de vista sobre a realidade concreta. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/linguistica/dialogismo/>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

<sup>132</sup>Para Bakhtin (2010), a *interação verbal* constitui a linguagem, sendo a língua um fato social, histórico e cultural.

Para ser um bom leitor é necessário, primeiramente, ser leitor. E para ser leitor a criança precisa, conforme já enfatizamos ao longo de toda esta pesquisa, de processos sistemáticos de ensino. O professor deverá considerar em seu planejamento do ensino da língua a compreensão, pelo aprendiz, do discurso enunciado para a produção da linguagem escrita. Nesse sentido, Scliar-Cabral (2013b, p.12) enfatiza:

Em toda a aprendizagem, para saber produzir, deve-se saber compreender, isto é, antes de falar, a criança deve compreender o que os adultos dizem para ela e assim começar a dominar a língua, para depois poder dizer suas primeiras palavras. A mesma coisa acontece com a língua escrita: sem saber ler, a criança não poderá compreender nem o que ela própria "escreveu".

Assim, apresenta-se como grande dificuldade para a criança, em seu processo de alfabetização, ler os encadeamentos gráficos impressos nas linhas, pois a fala oral apresenta-se como um contínuo, isto é, falamos numa cadeia ininterrupta de sons. Para realizar a *descodificação*<sup>133</sup> das letras e entender sua significação, a criança, segundo Scliar-Cabral (2013b, p. 14, grifos do autor), deverá compreender aos poucos que:

A escrita representa a fala, porém não exatamente tal como é produzida; na escrita as palavras são separadas por espaços em branco; uma ou duas letras (para o professor, um grafema) têm o valor de um som (para o professor, um fonema); às vezes, uma letra poderá ter sempre o mesmo valor, como **f**, mas outras vezes poderá ter mais de um valor como **c**, que antes das letras **u**, **o**, **a** tem o valor de /k/, como **cubo**, **cor**, **cola** e antes de **i**, **e** tem o valor de /s/, como em **cipó**, **cera**.

Os exemplos anteriores são representativos das enormes dificuldades enfrentadas pela criança em sua aprendizagem da leitura e da escrita. E, conforme já apontamos, nessa fase ela está envolvida em processos psíquicos extremamente complexos, exigindo dela o desenvolvimento consciente de suas capacidades linguísticas e comunicativas. Tais capacidades demandam do aprendiz o desenvolvimento resultante de processos psicofísicos e culturais envolvidos na aprendizagem da criança. As capacidades anunciadas, de acordo com Batista (2005), dividem-se como veremos a seguir:

---

<sup>133</sup>Segundo Scliar-Cabral (2003b), *descodificação* é o processo de leitura de reconhecimento das palavras e atribuição de sentido aos símbolos gráficos, é a reprodução mental ou oralmente dos sons que compõem as palavras. Para Bakhtin (2010) esse termo se contrapõe à língua enquanto sistema decodificado, significando **compreender a forma linguística num contexto social significativo na vida real dos falantes**.

***Compreensão e valorização da cultura escrita:*** conhecer, utilizar e valorizar modos de produção e de circulação da escrita na sociedade; conhecer os usos e funções sociais da escrita; conhecer os usos da escrita na cultura escolar.

***Apropriação do sistema de escrita:*** compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar convenções gráficas; reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.; conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita; dominar as relações entre fonemas e grafemas.

***Leitura:*** desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; desenvolver capacidades de decifração; compreender textos.

***Produção escrita:*** compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros; produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

***Desenvolvimento da oralidade:*** participar das interações cotidianas em sala de aula; escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo professor e expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor; respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extraescolar; usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada; planejar a fala em situações formais; realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.

À vista do exposto, resgatamos Lemle (1988, p. 08) quando afirma "as letras, para quem ainda não se alfabetizou, são risquinhos pretos na página branca". Assim, indagamos: como ocorre, no cérebro, a aprendizagem da escrita, transformando tais risquinhos em letras com sons e, mais ainda, sons significativos de algo? Qual o papel dos neurônios nesse processo? Por quais transformações eles passam quando nos alfabetizamos? Essas e outras questões vêm à baila, principalmente se pensarmos sobre os sons emitidos pela caixa torácica ao pronunciarmos as letras — pois são apenas a compressão da rarefação das moléculas de ar. Portanto, esse processo físico em si não diz nada, não fosse sua representação sígnica no cérebro.

O referido processo físico é resultado da expiração do ar na respiração: "essa corrente de ar<sup>134</sup> que expelimos na respiração é utilizada na criação dos sons da fala" (OLIVEIRA, 2005b, p. 27). O resultado final dessa corrente de ar é a produção dos sons surdos e sonoros, incidindo sobre a diferença no significado das palavras. Oliveira (2005b, p. 28) assim exemplifica: "a palavra **cinco** começa por um som surdo enquanto que a palavra **zinc** começa por um som sonoro".

Os pontos percorridos têm uma importância crucial na sala de aula, pois *os alunos necessitam produzir os sons das palavras em voz alta para fazerem o reconhecimento dos sons surdos e sonoros, além de escolherem a letra apropriada*. Diante de todas essas considerações, resumimos que os sons advindos da compressão da rarefação das moléculas de ar não "entram" na cabeça; ao invés disso, nela, ou seja, na cabeça, "entra" a representação do som, que é de natureza psíquica. Concluímos, portanto: do lixo (ar expirado) fazemos luxo<sup>135</sup> (apropriação de signos como instrumentos qualificadores dos processos psíquicos).

Conforme já indicado, a escrita é um instrumento cultural de natureza psíquica, demandando complexos processos de apropriação por parte de quem aprende como resultado de um ensino sistemático e, nesse caminho, nosso cérebro lança mão de uma complexidade de operações.

Scliar-Cabral (2003b), referindo-se ao sistema nervoso central, destaca sua operação sistêmica, ou seja, em rede. Esse sistema é programado para operar com várias funções, sobressaindo, de acordo com ela, "a capacidade de operar com signos, principalmente os signos verbais orais, que registram informações na memória permanente" (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 25). Nesta mesma direção, Dehaene (2012,

---

<sup>134</sup>"A corrente de ar que expelimos na expiração percorre a traqueia até atingir a laringe. na laringe dá-se a transformação da corrente de ar em corrente sonora, através do processo de fonação. O que acontece, basicamente, é o seguinte: há, na laringe, duas membranas finas, uma de cada lado, conhecidas por 'cordas vocais'. Não são, a rigor, cordas, mas pequenas pregas que podem assumir configurações diferentes entre si. Das configurações possíveis só duas nos interessam aqui: ou elas estão separadas (em nesse caso, a corrente de ar passa entre elas sem encontrar nenhum obstáculo sensível) ou elas estão juntas (e, nesse caso, elas formam uma espécie de barreira à corrente de ar). No primeiro caso, o som produzido não coloca as cordas vocais em vibração; trata-se de um som surdo (ou desvozeado). Já no segundo caso as cordas vocais entram em vibração, produzindo um som sonoro (ou vozeado)" (OLIVEIRA, 2005b, p. 27-28).

<sup>135</sup>"Do lixo se faz luxo!" - expressão cunhada pela Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral (professora emérita da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), no "6º Encontro Multidisciplinar dos transtornos da aprendizagem e transtornos da atenção", realizado nos dias 11 a 13 de junho de 2015, nas dependências da FUNDEPE/UNESP - Campus de Marília.



p. 19) expõe que "o cérebro é um órgão tão flexível e maleável que ele não restringe em nada a amplitude das atividades humanas" e complementa como sendo uma característica da natureza humana a "capacidade de aprender".

Haja vista as estreitas relações entre a base material, orgânica, e os processos de aprendizagem, Dehaene (2012, p. 25), dedicando-se a estudos acerca da leitura sob enfoque neurocientífico, lança as seguintes questões: "Como lemos? Que operações nosso cérebro adulto põe em ação a fim de transformar as marcas sobre o caderno em conteúdo inteligível?". O autor descreve esse processo da seguinte maneira:

Quando entra na retina, a palavra é esfacelada em milhares de fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Toda a dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas, e a palavra em questão (DEHAENE, 2012, p. 26).

Ademais, esse mesmo autor explicita o percurso realizado na leitura, esclarecendo-nos sobre a captação das letras pelo olho e pela retina, juntamente à decodificação no cérebro: "as palavras se fixam sob a forma de manchas de sombra e luz, as quais devem ser decodificadas sob a forma de signos linguísticos compreensíveis. A informação visual deve ser extraída, destilada, depois recodificada num formato que restitua a sonoridade e o sentido das palavras" (DEHAENE, 2012, p. 26).

Nesse caminho neurológico, o objetivo primeiro é o reconhecimento da representação visual da cadeia de letras, ou seja, a aprendizagem sobre a característica invariante dos caracteres escritos. Além dessa informação, segundo Dehaene (2012, p. 79), outras tantas estão em jogo, tais como: "radicais das palavras, seus significados, sua sonoridade, a forma de articulá-los".

Durante a leitura, utilizamos mais o hemisfério esquerdo do cérebro. O reconhecimento de figuras e rostos ocorre no hemisfério direito, não de maneira linear, mas sistêmica. Dehaene (2012, p. 121) discorre sobre a região cerebral da leitura, destacando:

Mais precisamente, a via da decodificação grafema-fonema implica essencialmente as regiões superiores do lobo temporal esquerdo, as quais nós sabemos que são principalmente implicadas na análise da representação dos sons, notadamente, dos sons da fala, assim como o córtex frontal inferior e pré-central esquerdo, que intervém na articulação.

Quando estamos aprendendo, entram em ação várias regiões cerebrais utilizadas simultaneamente, possuindo, cada uma delas, uma função específica. O tratamento da linguagem no cérebro, por exemplo, ocorre numa região de nome latino, chamada *planum temporale*, ou seja, "[...] essa região está especialmente adaptada para a análise e síntese dos sons da fala ou, em outras palavras, para a audição qualificada da linguagem" (LURIA, 1979, p.133). De acordo com Dehaene (2012), essa região é *ativada* desde muito cedo no bebê<sup>136</sup> *pela fala de seu entorno*; e ele, como um bom ouvinte, presta atenção aos sons pertinentes à língua, descartando aqueles que não serão úteis.

Sobre isso, o autor explica: "ele (o bebê) explora as regularidades das cadeias que escuta para deduzir quais transições sonoras são possíveis e elimina aquelas que devem ser excluídas" (DEHAENE, 2012, p. 215). A região *planum temporale* também tem um papel fundamental na leitura, pois permite o encontro entre as informações visuais e auditivas.

De acordo com Luria (1979, p. 132, grifo nosso), "a fala humana que se organiza num sistema fonético de linguagem, usa sons do tipo especial, **e a acuidade auditiva por si só não é suficiente para distingui-los**". Nessa direção, o sistema de sons da linguagem humana possui certas características essenciais na identificação do significado da palavra, enquanto outras não possuem esse papel. Portanto, os sons da fala — ou fonemas —, estão organizados "em uma sequência particular que depende do sistema fonêmico da linguagem, e que para distinguir a ordem desses sons da fala é **necessário codificá-los de acordo com este sistema**" (LURIA, 1979, 133). Conseqüentemente, *esse processo demanda aprender como o sistema alfabético está estruturado e qual é o seu princípio*.

Sendo assim, para a aprendizagem da escrita, somente os processos iniciais de escuta atenta dos sons não são suficientes, ainda que necessários, tornando-se premente à criança a aprendizagem de como esses sons podem ser representados e, inclusive, a aprendizagem da leitura de suas diferentes formas de representação.

---

<sup>136</sup>"O bebê de 0 a 12 meses, apresenta uma notável evolução da fala no que diz respeito a estes dois aspectos: de percepção e produção dos sons linguísticos, e hoje já temos evidências de que essa evolução é notada por presença de estímulos linguísticos" (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014, p. 40). Para maior aprofundamento nas etapas de desenvolvimento da linguagem nos bebês, continuar lendo a obra de Andrade, Andrade e Capellini (2014).

Do momento de escuta da língua até a aquisição da fala e a aprendizagem da leitura e da escrita, há um longo caminho a ser percorrido pela criança na seleção dos sons fonoarticulatórios do idioma materno que, conforme expõe Scliar-Cabral (2002, p. 145), possui "propriedades categoriais e pesos quantitativos foneticamente condicionados" a serem utilizados para compreensão e produção da variedade sociolinguística na qual a criança está inserida.

Para além da repetição mecânica de enunciados é mister entender a essência da aquisição da língua materna, residindo essa essência na "compreensão das mensagens recebidas e, por outro lado, na produção de textos com sentido, em situações temporalmente sempre novas" (SCLiar-CABRAL, 2013b, p. 59). Já para a aprendizagem da língua escrita, Scliar-Cabral (2002, p. 145) conclui que "o mesmo não ocorre com o sistema escrito: sua aprendizagem depende do ensino sistemático e intensivo", implicando na formação de automatismos<sup>137</sup> como condição para a liberdade.

Tomamos emprestado de Saviani (2005a) a expressão *automatismo* com o objetivo de caracterizar o que foi dito, pois, de acordo com o autor, faz-se necessário criar o *habitus*<sup>138</sup>, ou seja, o objeto de conhecimento deve atingir o grau de *segunda natureza*<sup>139</sup> e não tratar certos fenômenos, a exemplo da leitura e da escrita, como naturais. Assim, pontua-se:

Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. 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. À medida que vai se 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, 2005a, p. 59).

---

<sup>137</sup>Sobre esse conceito, retomar a página 80 desta pesquisa.

<sup>138</sup>Para Petrovski (1985, p. 149) o hábito "é o automatismo parcial dos movimentos dirigidos a um fim". Esse automatismo parcial do movimento "abarca em si todos as mudanças e os processos universais que se sucedem, começando desde a simples translação e terminando com o pensamento" (ENGELS, 1982 *apud* REBUSTILLO; SARGUERA, 1993, p. 30).

<sup>139</sup>Expressão assinalada por Saviani (2005a, p. 20) quando trata sobre a aquisição de um *habitus*, considerando-o uma disposição permanente, ou seja, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza, conforme diz "A expressão *segunda natureza* parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos".

Portanto, em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita, destacamos a importância de uma metodologia operacionalizadora da maneira como a criança se apropria da codificação fonológica por meio de diferentes formas de representação material, assunto a ser aprofundado no capítulo quatro desta pesquisa. Por ora, destacamos as considerações de Scliar-Cabral (2002), ressaltando a necessidade da desconstrução do contínuo da cadeia da fala para a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético: "uma questão mais fundamental é perquirir por que a aprendizagem explícita é necessária para a aquisição dos procedimentos de transcodificação fonológica" (SCLIAR-CABRAL, 2002, p. 145-146).

Com base no exposto, destacamos a importância da compreensão do princípio da relação entre grafemas e fonemas para a aprendizagem da leitura e da escrita, exigindo o estabelecimento da consciência fonológica<sup>140</sup>, ou seja, requerendo o desenvolvimento de processos conscientes sobre a relação entre símbolos gráficos arbitrários e classes de sons que os representam.

A invenção do alfabeto ampliou significativamente as possibilidades de registros na língua escrita, bem como o acesso a esse código por meio do ensino. A aprendizagem da escrita produz transformações no córtex cerebral, havendo a "reciclagem neuronal", denominação dada por Dehaene (2012, p. 116) para caracterizar "a interface entre objetos de cultura e circuitos dos neurônios (Id. Ibid., p. 116)". Scliar-Cabral (2013b) nos alerta a respeito do reconhecimento dos objetos da cultura pelos neurônios, pois, num primeiro momento, eles não consideram as especificidades de direção, tais como direita e esquerda<sup>141</sup>. As informações projetadas na retina atravessam

---

<sup>140</sup>De acordo com Lopes (2014, p. 241) "A consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (Bryant & Bradley, 1985). Fazendo parte do processamento fonológico, que se refere às operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral. Assim, a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis" (Capovilla & Capovilla, 2000b). Sobre esse assunto, consultar a nota de rodapé na página 19 desta pesquisa. No capítulo quatro empreenderemos estudo mais aprofundado sobre o trabalho com consciência fonológica na educação infantil, condição fundamental para a aprendizagem da escrita.

<sup>141</sup>Na leitura, essa diferença orientacional, geralmente irrelevante na vida cotidiana, passa a ser significativa, exigindo do aprendiz a chamada reciclagem neuronal, segundo Dehaene (2007), ou seja, uma reconversão da especialidade dos neurônios envolvidos nesse reconhecimento, na região occípito-temporal ventral esquerda. De acordo com Roberto (2013, p. 14) "[...] De um modo mais simplificado, é como se fosse necessário que os neurônios dessa região cerebral desaprendessem a interpretar uma

o corpo caloso e, segundo a autora, "tanto faz a alça de uma xícara estar para a direita ou para a esquerda, você reconhece a xícara como sendo ela mesma. Uma xícara é uma xícara não importa a posição!" (SCLiar-CABRAL, 2013b, p. 50).

Assim, durante a alfabetização, essa percepção terá de ser refeita, pois de acordo com Scliar-Cabral (2013b, p. 50), "na alfabetização, os neurônios da região occípito-temporal ventral esquerda terão que se reciclar para reconhecer a diferença entre a direção à esquerda e direção à direita e entre direção para cima e para baixo", em razão de as letras do alfabeto possuírem traços distintivos<sup>142</sup>. Por exemplo, a letra **E** é traçada por três pequenas retas horizontais paralelas que só podem estar à direita da reta vertical.

Nesse sentido, Scliar-Cabral (2013b, p. 50) nos alerta sobre a dificuldade no reconhecimento das diferenças entre as letras **b** e **d** que, de acordo ela, "reside apenas no fato de a primeira letra estar com o semicírculo à direita da haste", ou seja, essas dificuldades de discriminação conduzem, inclusive, ao espelhamento<sup>143</sup> horizontal das letras, a exemplo de um espelhamento possível entre **d** e **b**.

---

informação visual como até então a interpretavam (simétrica) para passar a interpretá-la diferentemente durante a leitura (processo denominado dissimetriação)".

<sup>142</sup>"A dificuldade em reconhecer os traços distintivos das letras precede todas as demais, pois se manifesta em fase ainda anterior à associação dos grafemas aos fonemas da língua, dificultando, inclusive, o estabelecimento adequado dessa relação. Dos traços distintivos das letras, os mais elementares são curvas e retas, os quais, combinados, se organizam a partir de pequenas variações, o que facilmente se constata em grupos de letras do alfabeto romano, tais como "b, p, d, q", "a, e", "t, f, l", "i, j", "v, x, y", "z, s", "m, n", "E, F, L", "M, W", etc. Pode-se considerar que as distinções gráficas entre as letras se manifestam em dois grandes grupos: as variações topológicas, ou seja, aquelas em que a distinção entre as letras ocorre pela inserção, alteração ou supressão de algum traço – como em "E, F", "m, n" –; e as diferenças orientacionais, nas quais a distinção manifesta-se devido à rotação – "n, u", "u, c", "a, e"<sup>4</sup> –, ao espelhamento – "b, d", "q, p" –, ou, ainda, a ambos, concomitantemente: "t, f". Estudos realizados por Gibson et al. (1962; 1963) resultaram em dados que apontam tanto aspectos topológicos quanto aspectos orientacionais como fortes preditores de confusão na identificação de letras na fase inicial de aprendizagem da leitura. Segundo Gibson et al. (1963), os traços distintivos das letras são aprendidos inicialmente por uma capacidade de distinguir objetos que é transferida para a grafia, sendo o processo, a partir daí, contínuo. Atualmente, entretanto, estudos indicam que diferenças relacionadas a aspectos orientacionais, especificamente o espelhamento (b, d), mais que a rotação (b, q), mostram-se mais difíceis de serem aprendidas, devido à forma como o sistema neuronal está organizado" (ROBERTO, 2013, p. 13).

<sup>143</sup>De acordo com Zorzi (2003, p. 131) "A inversão ou espelhamento de letras podem ser caracterizadas por dois tipos de ocorrências: por um lado, os espelhamentos propriamente ditos, ou rotações, nos quais as letras são rodadas sobre o próprio eixo. Temos, como exemplos, as inversões de **q** e **p**, **b** e **d**, **u** e **n** [...]. Da mesma forma, quando uma letra tem sua posição modificada dentro da palavra, como pode ser visto em "sepelho", cuja escrita correta seria "espelho", temos uma mudança de posição da letra no interior da palavra "e" e "s" tiveram suas posições invertidas".

Nessa perspectiva, na aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), estão dimensionados fenômenos psicológicos (cognitivo-afetivo e sensorio-motor); linguageiros (textual, pragmático, sintático, lexical, ortográfico, gráfico); sociais (interacional, cultural).

A respeito do fenômeno sensorio-motor — de desenvolvimento psicológico dos sistemas funcionais na captação dos objetos e do traçado das letras—, enalteçemos a importância dos processos pedagógicos e educativos em relação à orientação espacial do meio físico, bem como à orientação do próprio corpo da criança. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 21, grifos dos autores) descrevem as características do referido fenômeno:

É o gesto gráfico que solicita o *sistema sensorio-motor* em diversos níveis: a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento de palavras e a organização da página. Embora esses aspectos sejam automatismos para o escritor *expert*, eles têm muita importância nas primeiras etapas de descoberta do sistema gráfico. Os variados suportes, as ferramentas da escrita, a força da mão, a precisão do gesto, a valorização do traço escrito, a educação do olho, o trabalho sobre a representação dos itinerários gráficos (percursos, traços invariantes das letras) são aspectos a serem considerados nas primeiras aprendizagens gráficas. O domínio da *técnica* da escrita é facilitado pela observação e pela realização de gestos elementares que contribuem para fixar, pouco a pouco, as regularidades da escrita.

A partir disso, podemos considerar a reconfiguração do cérebro humano a partir da invenção do sistema alfabético, alicerçando o psiquismo humano sob bases simbólicas complexas. Dehaene (2012, p. 211-212) destaca essas considerações:

Com o alfabeto, os gregos passaram a dispor, enfim, pela primeira vez, na história da humanidade, de um inventário gráfico completo e mínimo das classes de sons de sua língua. Os símbolos da escrita não representavam mais os elementos do significado, nem mesmo sons complexos como sílabas inteiras. Sem o saber, os gregos haviam descoberto as classes das menores unidades sonoras da língua falada, os fonemas, e conceberam uma notação escrita capaz de transcrevê-los todos. Através de tentativas, a evolução cultural convergiu em direção a um jogo mínimo de símbolos, dotado de uma afinidade muito forte com nosso aparelho cerebral, por um lado, porque nosso córtex occípito-temporal ventral esquerdo aprende facilmente a reconhecê-los, mas, por outro, também, porque eles estabelecem uma conexão direta com a codificação das classes de sons da língua, no córtex temporal superior esquerdo.

Diversas pesquisas têm afirmado a importância de ações pedagógicas para o desenvolvimento linguístico e visual da criança, tendo em vista a preparação do desenvolvimento psíquico, permitindo a ela aprender a escrever. Se assim não fosse,

como seria possível uma criança apropriar-se, em tão pouco tempo, desse instrumento cultural complexo inventado pela humanidade?

Dehaene (2012, p. 214) lança sua hipótese sobre esse fato, afirmando que "aprender a ler não é possível senão porque o cérebro da criança contém já, em grande medida, as estruturas neuronais apropriadas, sejam elas herdadas da evolução dos primatas, sejam elas o resultado de uma aprendizagem anterior". Entretanto, essas estruturas neuronais somente serão desenvolvidas em condições sociais específicas, como é o caso do ensino da leitura e da escrita.

Embora pareça, à primeira vista, a leitura como possibilidade apenas pelo viés genético, Dehaene (2012, p. 215) deixa claro que, "no curso do primeiro ano, a rede das áreas da linguagem se especializam progressivamente sob a influência da língua materna". Com dois anos, já há uma ampliação de vocabulário. Aos 5 ou 6 anos, segundo Dehaene (2012, p. 216), estima-se que a criança já "possua uma representação detalhada da fonologia de sua língua, um vocabulário de vários milhares de palavras e um domínio das principais estruturas gramaticais e da forma pela qual elas veiculam o significado".

Contudo, apesar de a criança não ter consciência desse conhecimento linguístico, ele está presente, de acordo com Dehaene (2012, p. 216), "num conjunto organizado de circuitos neuronais da fala, que estão prontos para serem confrontados com a experiência escrita" — experiência essa que é realizada nas vivências sociais com a leitura e a escrita, possibilitando a reconfiguração dos sistemas funcionais dos neurônios.

Com isto, chegamos ao limiar da alfabetização da criança, próximo ao momento em que ela aprende a ler, dado que nos conduz à explanação acerca do complexo ato de leitura.

Ressaltamos que, para além do desenvolvimento linguístico acima preconizado, a criança ainda apresenta capacidades visuais a serem remanejadas no processo de aprendizagem da leitura. Dehaene (2012) nos apresenta os estudos da psicóloga e pesquisadora Uta Frith (1985), estudiosa proponente de três etapas para aprendizagem da leitura, apresentadas separadamente apenas para fins didáticos, visto tratar de um percurso dinâmico e não linear.

A primeira etapa da leitura é denominada por Frith como "*logográfica*"<sup>144</sup> ou "*pictórica*", surgindo por volta dos 5 a 6 anos. Nessa etapa, a leitura é quase uma adivinhação, é uma pseudoleitura na qual a criança não decodifica a estrutura da palavra, apenas explora alguns índices visuais. Por essa ótica, a criança não reconhece a palavra quando apresentada sob uma forma diferente (com outro tipo de letra). Portanto, aquilo que é mais significativo para que ela possa aprender a ler, não é ainda possível de ser generalizado para novas sílabas<sup>145</sup> da palavra em questão.

No exemplo do excerto abaixo, a marca apresentada (COCA-COLA) e lida como índice visual não pode ser lida com outra forma de letra, ou seja, a criança não consegue transferir os conhecimentos linguísticos de formação da palavra para produção de novas, tais como: calo, cala, caco, cola etc. Nessa proposição de leitura, o cérebro realiza tão somente, nas palavras de Dehaene (2012, p. 218), "uma projeção direta da forma global das palavras em direção ao significado, [...] é uma pseudoleitura por uma via visual-semântica", não sendo levada em conta sua pronúncia e nem a composição interna das letras. O autor assim descreve as características desta etapa:

A criança ainda não compreendeu a lógica da escrita. Assim, seu sistema visual ensaia reconhecer as palavras da mesma forma como os objetos ou rostos que a rodeiam. Ela explora todos os traços visuais: a forma, mas também a cor, a orientação das letras e suas curvas. Nesse estágio, que precede, muitas vezes, o ensino explícito da leitura, a criança consegue reconhecer seu prenome, seu sobrenome e talvez algumas marcas publicitárias de forma visual saliente ("*Coca-Cola*") (DEHAENE, 2012, p. 217).

Passamos para a segunda via da leitura: a *etapa fonológica*, a qual se apresenta pela associação da cadeia de letras a sua pronúncia, convertendo sistematicamente os grafemas em fonemas, cessando, dessa maneira, o tratamento global da palavra. Com um ensino sistemático, a criança passa a prestar atenção, conforme Dehaene (2012, p. 218), "aos pequenos constituintes das palavras". O autor complementa, afirmando que a

---

<sup>144</sup>Logográfica é a escrita "cujo sinais visuais representam sons específicos da fala (palavras), como na escrita chinesa" (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014, p. 31).

<sup>145</sup>A palavra *amor* está dividida em grupos de fonemas pronunciados separadamente: a - mor. A cada um desses grupos pronunciados numa só emissão de voz dá-se o nome de *sílaba*. Em nossa língua, o núcleo da sílaba é sempre uma vogal: não existe sílaba sem vogal e nunca há mais do que uma vogal em cada sílaba. Dessa forma, para sabermos o número de sílabas de uma palavra, devemos perceber quantas vogais tem essa palavra. Atenção: as letras **i** e **u** (mais raramente com as letras **e** e **o**) podem representar semivogais. Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/fono/fono5.php>>. Acesso em: 04 dez. 2016.



criança aprende "as correspondências que associam cada um desses elementos aos fonemas de sua língua e se aplica em reuni-los para formar as palavras. É o famoso "B-A BA" (Id. Ibid., p. 218). Para esse processo, é necessário, na leitura, a reunião dos sons das letras, conforme acrescenta esse autor:

O que reunimos no curso da leitura não são os nomes das letras, mas os fonemas que elas representam - as unidades da fala abstratas e escondidas que a criança deve descobrir. Uma verdadeira revolução mental deve ter lugar no cérebro da criança antes que ela descubra que a fala pode ser decomposta em fonemas e que podemos recompor a sequência /ba/, combinando os fonemas /b/ e /a/ (DEHAENE, 2012, p. 218).

Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita deve direcionar-se para a representação enfática das classes de sons e não somente para o ensino do nome das letras. Pois se ensinamos pelo nomes das letras como, por exemplo, o nome da letra b sendo "bê", ao ter que ler a palavra *bala*, o aluno poderia incorrer no erro de ler "be-a-éli-a". Assim, também pode ocorrer com o ensino do nome da letra h — que é "agá"—, cujo som é parecido com o da letra g, sugerindo à criança, ao escrever a palavra *gato*, a apoiar-se no som da letra h. Assim, poderia acabar representando-a graficamente da seguinte forma: *hato*.

Para Lemle (1988), esses fatos linguísticos são problemas a serem evitados pelo professor, por meio de um ensino correto de conscientização auditiva pelo aprendiz. A autora esclarece:

Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som. A diferença sonora entre as palavras *pé* e *fé*, por exemplo, está apenas na qualidade da consoante inicial: o [p] é uma consoante oclusiva<sup>146</sup>, enquanto o [f] é fricativa<sup>147</sup> (LEMLE, 1988, p. 09).

---

<sup>146</sup>As consoantes são chamadas oclusivas quanto à maneira ou modo de articulação, sendo que, de acordo com Silva (2015, p. 33) no caso delas, "os articuladores produzem uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca. O véu palatino está levantado e o ar que vem dos pulmões encaminha-se para a cavidade oral. Oclusivas são, portanto, consoantes orais. As consoantes oclusivas que ocorrem em português são: **pá, tá, cá, bar, dá, gol**".

<sup>147</sup>Conforme Silva (2015, p. 33), as consoantes fricativas são formadas pelas letras que, ao serem pronunciadas, "os articuladores se aproximam produzindo fricção quando ocorre a passagem central da corrente de ar. A aproximação dos articuladores, entretanto não chega a causar obstrução completa e sim parcial que causa a fricção. As consoantes fricativas que ocorrem em português são: **fé, vá, sapa, Zapata, chá, já, rata** (em alguns dialetos o som **r** de "rata" pode ocorrer com uma consoante vibrante. O r fricativo ocorre tipicamente no português do Rio de Janeiro e Belo Horizonte, por exemplo)".

Esse trabalho com as relações grafema-fonema da língua, sua pronúncia enfática e a percepção auditiva desses sons, é denominada, por Dehaene (2012), de *consciência fonêmica*<sup>148</sup>, a qual produz na criança uma nova capacidade: a metafonológica<sup>149</sup>. O autor metaforiza esse processo, pontuando que "a criança descobre que a fala é composta de átomos, os fonemas, que podem ser recombinaados, para formar novas palavras, verdadeiras moléculas verbais" (DEHAENE, 2012, p. 218).

Contudo, esse autor nos adverte sobre a tomada de consciência dos fonemas. Não se configurando um processo automático, faz-se necessário um *ensino explícito do código alfabético* (DEHAENE, 2012). Ele acrescenta que "a leitura alfabética nos dá acesso a uma fluidez verbal desconhecida pelos analfabetos" (DEHAENE, 2012, p. 219). Sobre esses últimos, o autor nos assevera:

Eles não se dão conta de que os mesmos elementos sonoros ocorrem em diferentes posições nas palavras e que ocorre o mesmo fonema /s/ em "sala", "calça", e "missa". Eles não conseguem jogar o jogo das substituições, no qual, se um dos jogadores diz uma palavra, o outro deve repeti-la, substituindo o primeiro som por outro como: um diz "bala", o outro responde "mala", o outro "fala", "sala" e assim por diante (Id. Ibid., p. 219).

Nessa perspectiva, enalteçemos a manipulação consciente do fonema como condição para aprender a ler mais rapidamente. Entretanto, essa aprendizagem fonológica deve ocorrer na interação recíproca entre o desenvolvimento dos grafemas e dos fonemas, ou seja, aprender os grafemas lança luz sobre as classes dos sons e a análise dessas, por sua vez, torna possível compreender os grafemas. Além disso, outras aprendizagens ocorrem nesse processo de apropriação da leitura, pois, ao aprender a decompor a palavra em letras e em grafemas, estão imbricadas, nesse processo, as áreas

---

<sup>148</sup>Consciência fonêmica é a manipulação dos fonemas da língua. Por meio dessa manipulação há a separação dos sons falados ao nível do fonema. Esse é o aprendizado que a criança em processo de alfabetização precisa ter para que compreenda como as palavras são escritas (ADAMS et al., 2006).

<sup>149</sup>Segundo Cunha & Capellini (2009, p. 56) a capacidade metafonológica é aquela que "permite identificar e manipular as unidades da palavra, podendo-se distinguir dois tipos de análise, dependendo da unidade, se silábica ou fonêmica, que estão relacionadas também com a habilidade de memória de trabalho. A habilidade fonológica é uma parte integrante da habilidade metafonológica. Esta habilidade é definida como consciência fonológica que está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor). A habilidade metafonológica desenvolve-se em um contínuo de etapas evolutivas sucessivas que resultam do desenvolvimento e amadurecimento biológico em constantes trocas com o meio ou contexto".

visuais. E, segundo Dehaene (2012, p. 220), "uma parte das regiões implicadas na análise da fala deve modificar o código a fim de representar os fonemas".

Ao enfatizarmos a importância da análise fonêmica para aprendizagem inicial da leitura, não podemos desconsiderar as complexas relações entre letras e sons contidas em nossa língua portuguesa, sendo a etapa fonológica reconhecida nos erros de regularização, conforme explica Dehaene (2012, p. 221):

O leitor debutante sabe ler algumas letras e transformá-las em sons, mas fracassa quando as palavras são irregulares: diante da palavra "fixo", ele lê, por exemplo, como se estivesse escrito "ficho", ao invés de /fikisu/. Outro sintoma é o efeito da complexidade silábica: o debutante sabe ler as sílabas simples formadas por uma consoante e uma vogal (CV), mas experimenta dificuldades crescentes à medida que aumenta o número das consoantes (CVC, CCVC, e assim por diante); as sílabas de estrutura complexa como "vros" (CCVC) são de extrema dificuldade para os leitores debutantes.

Ao se deparar com tal realidade linguística, o alfabetizando percebe as relações nem sempre monogâmicas entre sons e letras. Isso porque ocorre, na língua portuguesa, "pouquíssimos casos de correspondência biunívoca<sup>150</sup> entre sons da fala e letras do alfabeto" (LEMLE, 1988, p. 17). A autora define correspondência biunívoca como "aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções" (Id. Ibid., p. 17).

Na língua portuguesa, as letras que possuem correspondência biunívoca são: p, b, t, d, f, v, a. Scliar-Cabral (2003b) chama a atenção para o trabalho com os fonemas, enfatizando que os valores dos grafemas **p**, **b**, **t** e **d** não podem ser pronunciados isoladamente, pois são oclusivas e dependem das vogais para a constituição das sílabas, ou seja:

As consoantes oclusivas, ou [-contínuas], ou momentâneas, ou plosivas (são as várias denominações encontradas na literatura para tais sons) são as consoantes, conforme sugerem os rótulos, que resultam da ruptura pelas

---

<sup>150</sup>Para Faraco (2000, p. 15) "O sistema comporta dois tipos de relações: a) *as relações biunívocas* - a uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica; esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora. Exemplo: a unidade sonora /p/ é representada sempre pela unidade gráfica (letra) p; e a letra p só representa a unidade sonora /p/; b) *as relações cruzadas*: - uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Exemplo: a unidade sonora /ã/ pode ser representada por ã (*irmã*), por am (*samba*), por an (*manga*); uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Exemplo: a unidade sonora /R/ (erre forte) com em *rato*; e a unidade sonora /r/ (erre fraco) como em *aranha*".

moléculas de ar de um obstáculo a sua passagem, causando um efeito perceptual de explosão. Por isso, não podem perdurar na prolação, sendo também chamadas de momentâneas. Na realidade, o gesto do fechamento, ou obstáculo impede qualquer energia, resultando, portanto, no silêncio, que só é rompido quando tal obstáculo também se rompe, ou seja, com o apoio de uma vogal, como em [ta] e [tu] de [ta`tu] ou de uma consoante que permite a passagem das moléculas de ar (2013b, p. 100)

Em face do exposto, destacamos mais uma vez a importância do ensino para a tomada de consciência dos fonemas em direção à apropriação do domínio da escrita alfabética. *Partir de questões mais simples para relações mais complexas entre grafemas e fonemas contribuirá para a aprendizagem progressiva da criança em direção à pronúncia dos grafemas mais raros e mais complexos.*

Nessa perspectiva, Scliar-Cabral (2013b, p. 44) enfatiza "a descoberta dos valores dos grafemas seja conduzida dentro de um contexto comunicativo e/ou de brincadeira<sup>151</sup> ou jogo, trabalhando com textos". Para Dehaene (2012), a criança precisa ser ensinada nos aspectos linguísticos de formação das palavras, tais como: prefixos, radicais e sufixos, utilizando suas respectivas pronúncias e sentidos. Somente assim:

Ela localiza os grupos de consoantes e aprende como combiná-las para formar uma cadeia como "bl" ou "fr". Ela memoriza, enfim, as terminações de morfemas que, no português, são competitivas, como, por exemplo, "ês", para formar os adjetivos pátrios (inglês). e "ez", para formar substantivos abstratos (viuvez), ou morfemas especiais, cuja pronúncia é exceção, como por exemplo "trans", cujo grafema "s", depois da letra "n", deveria representar o fonema /s/ antes de grafema que represente vogal, como em "cansaço", mas acaba tendo o valor de /z/, como em "transação" (DEHAENE, 2012, p. 221).

Com esses e outros aprendizados morfológico-lexicais, chegamos à *etapa ortográfica* da leitura, ampliando-se o repertório das unidades visuais. A criança passa a utilizar uma palavra não apenas pela relação grafema-fonema, mas pela natureza da palavra inteira e da sua frequência na língua. Nesse contexto, de acordo com Dehaene (2012), a leitura deixa de usar somente a via fonológica e passa a utilizar a via lexical, suplantando progressivamente a via de decodificação grafema-fonema.

É característica dessa etapa a automatização da leitura, destacando-se o reconhecimento global da palavra, conforme Dehaene (2012, p. 222) nos explica: "o sistema visual fornece um código cada vez mais compacto das palavras", e acrescenta,

---

<sup>151</sup>Sugestões de atividades com jogos verbais, bem como, o estudo sobre a tomada de consciência dos fonemas serão propostos no item 4.2.2 do capítulo quatro desta pesquisa.

ainda: "esse endereço neuronal, no momento, pode ser transmitido de uma só vez, diretamente, tanto às regiões implicadas na análise do sentido quanto às implicadas na pronúncia das palavras" (DEHAENE, 2012, p. 222).

Lemle (1988) corrobora as considerações anteriores, enfatizando a importância de o alfabetizando perceber as regularidades ligadas à morfologia das palavras. A autora segue suas explicações com o seguinte raciocínio:

A palavra *beleza*, por exemplo, é escrita com *z*, que está numa posição de concorrência com *s*. Assim, pelo som, podia-se escrever *belesa*. Entretanto, observe como esse pedacinho - *eza* - é comum na língua: *belo* - *beleza*, *mole* - *moleza*, *certo* - *certeza*, *pobre* - *pobreza*, *rico* - *riqueza*, *estranho* - *estranheza*, *grande* - *grandeza*. As palavras *belo*, *mole*, *certo*, *pobre*, *rico*, *estranho* e *grande* contêm o sentido de qualidade, tendo a classificação gramatical de adjetivo. As palavras *beleza*, *moleza*, *certeza*, *pobreza*, *riqueza*, *estranheza* e *grandeza* correspondem ao nome dessas qualidades, e a classe gramatical delas é substantivo (LEMLE, 1988, p. 36).

Portanto, segundo Scliar-Cabral (2003b, p. 103) aprender "a derivação morfológica evita sobrecarregar a memória decorando listas intermináveis de toda a conjugação dos verbos irregulares". Cagliari (2005, p. 43) nos traz explicações precisas sobre a morfologia, conceituando-a como o "estudo do signo linguístico reduzido a sua expressão mais simples (morfemas), e a combinação entre esses morfemas formando unidades maiores, como a palavra e o sintagma". Sobre morfemas e sintagmas, o autor supracitado complementa:

Um **morfema**, portanto, representa a menor sequência de sons com significado. Por exemplo, na palavra *casas* existem dois morfemas: um *casa*, que se refere ao objeto, e *s*, que se refere à noção de plural. Porém a sequência *cas* não é um morfema, porque essa sequência de sons não chega a ter um significado linguístico em português. A palavra *casinhas* tem três morfemas: *casa* + *inha* + *s*. Às vezes juntamos morfemas formando palavras, ou seja, unidades separadas na escrita por espaços; outras vezes juntamos palavras formando um significado especial, que são os **sintagmas**. Por exemplo, em *pé da mesa*, as três palavras formam um sintagma com um significado único, próprio dessa expressão. Não é nem pé nem mesa, é o pé da mesa (CAGLIARI, 2005, p. 43-44).

Para nos aprofundarmos nesses estudos, precisamos recorrer à Linguística que, conforme já situamos, é a ciência responsável pelo estudo dessa área da linguagem, bem como outras áreas igualmente importantes para o entendimento de como a linguagem humana funciona. Outras áreas estudadas pela linguística são: a fonologia, a fonética, a

sintaxe, a semântica, a pragmática, a análise do discurso, a psicolinguística, a sociolinguística, entre outras.

A *fonologia*, de acordo com Adams (et al. 2006, p. 21), "é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção de sons da fala". Ela preocupa-se com a função dos sons de uma língua, ocupando-se de seus aspectos interpretativos. Os fonemas são, segundo esses autores, "unidades mínimas de som que fazem diferença no significado" (ADAMS et al., 2006, p. 21). Como exemplo, temos as palavras *bala* e *mala* distintas em seus significados pelos fonemas /b/ e /m/. Adams et al. (2006) nos elucidam que, para fazermos a transcrição do fonema, utilizamos barras, como em: /l/.

Conforme os mesmos autores, "a consciência fonológica é mais ampla, porque abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua. Ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intra-silábica" (Id. Ibid., p. 16).

A *fonética* é um ramo da linguística que estuda os sons da fala ao nível do fonema, sendo esse uma abstração. Para Jakobson (1988), fonema é um feixe de traços distintivos realizados nos *fonemes*, isto é, na pronúncia do fonema, transcrito entre colchetes [l]. Dessa maneira, de acordo com Cagliari (2005, p. 42), "a fonética procura analisar e descrever a fala das pessoas da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações da vida". O mesmo autor nos exemplifica com um caso da fonética: "quando um falante diz, por exemplo, *potxi, txia, tudu, tapa, até*, etc., a fonética constata as pronúncias diferentes *tx* e *t'*" (CAGLIARI, 2005, p. 42).

A *sintaxe* estuda a composição estrutural da frase, combinando linearmente os morfemas. A construção de frases no português pode ser composta de sujeito + verbo + advérbio. Entretanto, há outras construções possíveis com tópico + comentário, com sujeito, verbo, objeto e advérbio, conforme nos aponta Cagliari (2005, p. 44):

Compare os dois exemplos a seguir: "*Eu achei a bola ali*" e "*A bola, eu achei ali*". O primeiro exemplo, que é falado sem pausa entre as palavras, representa uma estrutura sintática do tipo sujeito + predicado. O segundo exemplo diz o mesmo que a frase anterior, porém com uma estrutura sintática diferente. Nesse caso, o falante isola, através de uma pausa, a palavra *bola*, que na frase anterior era objeto direto, e a coloca no início da frase. [...] Essa segunda estrutura sintática consiste em salientar uma ideia primeira, e depois dizer o que se pretende a respeito dela. Os linguistas chamam esse tipo de estrutura de tópico e comentário.

Outro aspecto importante da linguística é a *semântica*, que se ocupa do significado das palavras. Nesse sentido, para Cagliari (2005, p. 45), "A linguagem é constituída da soma de sons e significados", constituindo-se a semântica a área que irá tratar do significado integrado nos textos falados e escritos. Nas palavras isoladas, a semântica pode trazer significados ambíguos, como na palavra *manga*, perdendo sua ambiguidade dentro do contexto linguístico. Nessa circunstância, a semântica trabalha com pressuposições, considerando o conhecimento prévio do interlocutor. O mesmo autor esclarece: "assim, quando digo "João saiu do hotel bêbado", eu entendo que meu interlocutor saiba ou aceite que João estava no hotel. Posso subentender mais, que João entrou no hotel sóbrio" (Id. Ibid., p. 45).

Já a *pragmática* estuda o uso da fala, integrando os estudos linguísticos com a vida das pessoas. Esse aspecto da linguística é uma importante ferramenta para a análise de uma língua, pois a língua viva, na boca do homem, vai se fazendo e se desfazendo, embalada por ideologias. Cagliari (2005) define a pragmática como a linguagem usada pelos falantes no estabelecimento do diálogo entre os interlocutores, ou seja, no "modo como as pessoas interagem falando, no uso que as sociedades fazem de certos modos de falar para manifestar sua cultura, sua filosofia de vida e até seus preconceitos" (CAGLIARI, 2005, p. 45).

Conforme nos aprofundamos no estudo sobre a alfabetização, verificamos a necessidade de os professores alfabetizadores terem a compreensão sobre o ensino da língua materna direcionado a crianças nativas dessa língua. E mais ainda, é fundamental a todo professor alfabetizador, além de se apropriar de todas as questões linguísticas apresentadas, ter clareza acerca da língua falada, cujas marcas trazem consigo a variedade sociolinguística do dialeto local. A esse respeito, Scliar-Cabral (2013b, p. 61) nos diz que "apesar de o sistema alfabético do português brasileiro ser o mesmo para os falantes em todo território, a conversão para os fonemas que uma ou mais letras (os grafemas) representam não é a mesma para todos os indivíduos, isto por que não falam do mesmo jeito".

Para Lemle (1988), dependendo da maneira como falamos, teremos maior facilidade ou dificuldade na transcrição das palavras, havendo a necessidade, muitas vezes, de se guardar na memória a escrita correta. A autora exemplifica tais considerações declarando que:

Assim, por exemplo, se você faz parte da comunidade linguística que mudou o [l] em fim de sílaba para [u], terá que tomar uma decisão fonologicamente arbitrária, no que diz respeito à escrita de uma palavra com *u* ou com *l* nessa posição. Entretanto, se a sua comunidade não participou dessa mudança, e ainda distingue as duas unidades de som, a aprendizagem da ortografia de palavras desse tipo não trará problemas. Do mesmo modo, se você pronuncia *pera* e *feira* sem fazer diferença entre o som correspondente ao *e* da primeira palavra e o som que corresponde ao *ei* da segunda, será preciso decorar que *pera*, *cera* e *bandeja* se escrevem com *e*, enquanto *feira*, *beira* e *beija* se escrevem com *ei*. Mas se o seu dialeto ainda mantém a diferença entre as duas unidades de som, basta registrar sua pronúncia, ao escrever (LEMLE, 1988, p. 34-35).

Com esses exemplos, de acordo com Lemle (1988), constatamos a elaboração do léxico mental dos falantes da língua a partir dos dados fonéticos oferecidos. Dessa maneira, o alfabetizando utiliza-se da sua variedade linguística para escrever as palavras, valendo-se das relações fonéticas entre letra e som, próprias da comunidade linguística dentro da qual está inserido. Contudo, cabe ao professor o trabalho de identificar a natureza da variedade linguística da criança para planejar ações de ensino reconfiguradoras da realidade linguística desse aluno, ampliando consideravelmente suas opções de utilização da linguagem oral em diferentes dialetos, inclusive o dialeto padrão — e da língua escrita no trato com a ortografia do idioma.

Segundo Cagliari (2005), por se basear na forma fonética, ao escrever, o aluno erra a forma ortográfica. São erros contextuais e não aleatórios. Esse autor observa:

Um aluno pode escrever *talveis* (talvez), mas não escreve *eileifante* (elefante); não escreve *vei* (vê), mas escreve *veis* em lugar de vez. É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz. Ele se concentra e reflete mais do que se possa pensar. E, quando é injustamente criticado pelo seu esforço, desilude-se com a escola, ou tenta aprender apesar dela (CAGLIARI, 2005, p. 61).

Encerramos o presente tópico esperando ter aclarado a importância do ensino da leitura e da escrita, intentando atrelar esse ensino à necessidade do professor poder, nas palavras de Cagliari (2005, p. 49, grifo nosso), "entender a realidade linguística da classe e ensinar ao aluno como a **fala oral, a fala escrita e a leitura** funcionam e quais os usos que têm". Ora, visamos destacar o *objeto de ensino* de todo professor alfabetizador, traduzido nos *conteúdos* da língua portuguesa.



Diante de tantas informações linguísticas, nem sempre contempladas nos cursos de pedagogia, torna-se fundamental ao professor, no trabalho com a língua, conhecer seus aspectos estruturais para planejar um ensino eficaz na instrumentalização da aprendizagem da língua portuguesa como objeto complexo.

Posto isso, avançamos em direção ao próximo capítulo, cuja centralidade radica no entendimento acerca das proposições da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, em direção à superação de ambas, pela proposição de uma pedagogia comprometida com o alcance de todos ao processo abstrativo da alfabetização.

### **3 PEDAGOGIA TRADICIONAL, PEDAGOGIA NOVA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO**

*"A consciência dos problemas é um ponto de partida necessário para se passar da atividade assistemática à sistematização; do contrário, aquela satisfaz, não havendo razão para ultrapassá-la. Contudo, captados os problemas, eles exigirão soluções; e como os mesmos resultaram das estruturas que envolvem o homem, surge a necessidade de conhecê-las do modo mais preciso possível, a fim de mudá-las; para essa análise das estruturas, as ciências serão um instrumento indispensável. A formulação de uma pedagogia (teoria educacional) integrará tanto os problemas como os conhecimentos (ultrapassando-os) na totalidade da práxis histórica onde receberão o seu pleno significado humano. A teoria referida deverá, pois, indicar os objetivos e meios que tornem possível a atividade comum intencional."*

(Saviani, 2012, p. 78)

Tecidas as considerações dispostas nos capítulos precedentes, deixamos, propositalmente, para este momento do estudo, a explanação acerca dos pressupostos veiculados pelas teorias pedagógicas tradicional, nova e histórico-crítica. Fazemos isso no intuito de aclarar suas relações e implicações para a alfabetização. Visamos, igualmente, destacar em que medida a pedagogia histórico-crítica não se identifica com nenhuma delas e, ao mesmo tempo, contém delas o essencial. Para tanto, são

fundamentais, de acordo com Snyders (1974, p. 9) a procedência de "[...] definições, esclarecimentos e confrontações dos termos" no avanço de novas direções, sem a pretensão da edificação do novo a partir de si mesmo, mas dos legados, positivos e negativos, edificados na história.

Somos anuentes com a afirmação de Snyders (idem, p. 9-10), segundo a qual é possível "[...] abrir um caminho a uma pedagogia atual, que venha a fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão". Nessa perspectiva, resgatamos a epígrafe inicial sobre a importância das ciências como instrumento de análise da realidade educacional em direção à sua transformação. Esse é, pois, o desafio assumido neste capítulo.

No âmbito da alfabetização, se inicialmente a vara estava pendendo para o ensino tradicional (com enfoque no ensino e nos conteúdos), e, historicamente, ela envergou para as demandas da Escola Nova (com enfoque na aprendizagem e no esvaziamento dos conteúdos), então, é preciso realizar uma análise dialética desse processo para que a alfabetização, metaforizada na imagem da curvatura da vara, encontre o equilíbrio.

Consideramos que a pedagogia histórico-crítica contempla esse "equilíbrio da vara" na medida em que resgata os *conteúdos* necessários à alfabetização, que prioriza a dialética *conteúdo/forma*, e no destaque que confere ao destinatário do processo educativo. Assim, encontramos nessa teoria pedagógica os elementos básicos e gerais a partir dos quais podemos analisar um processo educativo particular: a alfabetização.

Destarte, colocamos em questão: o que é necessário para se alfabetizar uma criança numa perspectiva histórico-crítica da educação? E mais, o que deve ser feito pela escola e pelo professor alfabetizador para que o aluno tenha acesso a esse complexo instrumento cultural que é a linguagem escrita? Para nós, as respostas para essas interrogações devem contemplar elementos direcionadores da prática do professor alfabetizador, tendo em vista contribuir para a consolidação de uma didática da alfabetização apoiada na concepção histórico-crítica de educação.

Para tanto, daremos sequência à análise em curso nesta pesquisa, versando sobre as teorias que 'envergaram a vara', ou seja, a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova. Apresentaremos os seus pressupostos e desvelaremos os seus limites e os seus méritos,

tendo em vista contribuir para o alcance do equilíbrio — a ser expresso por *princípios didáticos* alicerçados em conhecimentos clássicos acerca da língua escrita.

Antes, porém, é necessário observar a coexistência de, para além das teorias supracitadas, outras vertentes pedagógicas, com destaque para as "pedagogias do aprender a aprender" (DUARTE, 2001): o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Além dessas vertentes pedagógicas, temos as teorias sobre educação, tais como: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, teoria da escola dualista, entre outras. Entretanto, foge aos nossos objetivos explicitá-las, por duas razões: primeiro porque, de certa forma, elas refletem os aspectos matriciais ora da pedagogia tradicional, ora da pedagogia nova; segundo, porque temos como foco os reflexos do deslocamento pendular entre a escola tradicional e a escola sobre a alfabetização, movimento que analisaremos na próxima subseção.

### *3.1 Ensino e aprendizagem: o movimento pendular das teorias pedagógicas tradicionais e escolanovistas*

*"Gostaria que vocês se maravilhassem, não somente com o que leem, mas com o milagre de que tal seja legível".*

(NABOKOV, 1962 *apud* DEHAENE, 2012, p. 213)

O romancista russo Nabokov nos apresenta, na epígrafe introdutória deste tópico, a ideia de que o 'milagre' não está apenas no que se lê, mas, principalmente, que seja possível ler. Ao longo da exposição precedente destacamos, por diversas vezes, que as capacidades para a leitura e para a escrita não se formam espontaneamente nas pessoas, demandando, pois, processos intencionais de ensino que, no âmbito da educação escolar, amparam-se em teorias pedagógicas.

Congregamos com Saviani (2005b, p. 1), ao conceituar pedagogia, enfatizando que "a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem". Contudo, temos presenciado o esvaziamento dos conhecimentos, tanto sobre o ensino quanto sobre a aprendizagem nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia — dado que conduz a um aligeiramento crescente na formação docente.

Nesse sentido, entendemos, anuentes com Martins<sup>152</sup> (2016), que a Pedagogia, à medida que não domina seu objeto — ou seja, o processo educativo —, entrega-o a outras ciências, tais como, a Psicologia, a Fonoaudiologia, a Sociologia, etc., distanciando-se a passos largos de seus próprios fundamentos.

No que tange à alfabetização, temos visto, nos últimos 30 anos no Brasil, a supremacia do construtivismo nas redes de ensino municipais e estaduais, ancoradas nos e pelos documentos oficiais que direcionam a educação escolar em nível federal e/ou estadual. Ao longo desse tempo, nos deparamos com professores que resistiram a essa proposta, por vezes hegemônica, mesmo sem terem consciência crítica a respeito de seus limites. A ação irrefletida e o insuficiente aprofundamento teórico-metodológico amarguraram práticas ineficazes, levando muitos dos docentes em busca de mecanismos de resgate de práticas supostamente ‘tradicionais’, o que nem sempre se mostrava eficiente. O que acabou por perpetuar o movimento pendular artificial entre o “novo” e o “velho”. A respeito desse movimento, Saviani (2008, p. 259) assevera:

A oposição entre as duas tendências pedagógicas decorre das ênfases distintas com que cada uma delas lida com os vários elementos integrantes do processo pedagógico. A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensinar aos alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, pondo a ênfase na prática, reforça o papel do aluno, entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática, isto é, na medida em que [...] realiza, com o auxílio do professor, os passos de sua própria educação, que configuram os métodos de aprendizagem mediante o qual ele, o aluno, constrói os próprios conhecimentos.

---

<sup>152</sup>Ideias difundidas pela Profa. Dra. Lígia Márcia Martins durante o *1º Seminário sobre o Método Materialista Histórico-Dialético: reflexões sobre a pesquisa e o ensino*, ocorrido na UNESP/Araraquara no período de 14 a 16 de dezembro de 2016.

As tendências pedagógicas discutidas por Saviani no excerto dizem respeito à Pedagogia Tradicional e à Escola Nova. A Pedagogia Tradicional é alvo de árduas críticas históricas sobre seus métodos, o que a torna refém de estigmas negativos sobre a sua proposta de ensino e aprendizagem, processo esse descrito por Snyders (1972, p. 15): "[...] o professor quase a ressonar, perdido num discurso que ninguém acompanha, feliz por tyrannizar alunos sem defesa ou — o que é pior —, ignorante da presença viva deles [...]".

Igualmente, na proposição de conhecer as qualidades e os limites de cada teoria (conforme já anunciado), e, de posse das categorias filosóficas do materialismo histórico dialético<sup>153</sup>, não poderíamos ficar reféns somente e simplesmente da aparência dos fatos. Concordamos com Snyders (1972) quando ele descreve a forma de ensinar na pedagogia tradicional, residindo nela mesma o seu limite. No entanto, faz-se nodal o aprofundamento sobre essa teoria a fim de a suplantarmos, abarcando suas qualidades.

Nesse sentido, o autor referendado traz considerações importantes acerca de como a Pedagogia Tradicional nos outorgou os seus méritos, afirmando que essa pedagogia primava "conduzir o aluno até ao contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros" (SNYDERS, 1972, p. 16).

Somos anuentes com a necessidade de se colocar o aluno em contato com as máximas produções da humanidade em termos de filosofia, arte e ciência, para que ele possa se apropriar dessas conquistas humanas, e, a partir delas, realizar suas próprias elaborações a respeito do que está aprendendo. Em outras palavras, essa experiência

---

<sup>153</sup>Saviani (2015, p. 28, grifo nosso) nos explica o movimento da lógica dialética dizendo que, "[...] o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas **uma totalidade articulada**, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das **leis que governam o real**. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas". Esse sistema filosófico apresenta as seguintes categorias metodológicas fundamentais: *totalidade*, que se refere à articulação dos fenômenos; a *contradição*, que identifica a unidade e luta de contrários como instigador do desenvolvimento dos objetos e fenômenos; e o *movimento*, que governa a constante transformação da realidade.

oportuniza o aluno fazer escolhas, produzindo seu conhecimento sob bases sólidas, tal como reitera Snyders (1972, p. 17), deve-se "apresentar à criança obras e pensamentos elevados — o que não quer dizer que sejam os últimos ou definitivos, mas em todo caso, os primeiros e fundamentais". Consideramos que apenas esse tipo de formação oportuniza a liberdade para a criação, uma vez que ela é resultante do conhecimento sobre o objeto.

O processo de conhecimento sobre o objeto é um processo eminentemente social, assim, torna-se um processo de ensino. Nessa direção, Saccomani (2014, p. 155, grifo nosso) nos assevera que o **processo de ensino** "não é contrário ao processo de criação, **mas sua condição**. O ensino é fonte para a aprendizagem, que por sua vez, é a fonte para o desenvolvimento do psiquismo, em geral, e da criatividade, em particular".

Retomando a ideia de que não podemos abandonar as crianças à sua própria sorte, ou como escreveu Snyders (1972, p. 20), entregue ao seu próprio impulso, pois "a criança (e não somente ela, aliás) deixa-se conduzir pelos *clichês* da linguagem, pelas ideias correntes e banais, pelas fórmulas estereotipadas e em moda que lhe insuflam os 'mass media'<sup>154</sup>".

Diante do exposto, tornam-se necessárias algumas considerações importantes. Uma delas é a ideia de que ao nos referirmos à Pedagogia Tradicional, estamos nos remetendo à escola tradicional em seu modelo laico (ainda que no Brasil tenhamos tido apenas um arremedo dessa escola tradicional). Tal como preconizado por Protetti (2010, p. 75):

Compete previamente salientar o leitor que esta investigação sobre a teoria pedagógica da Escola Tradicional centra-se essencialmente no seu modelo laico. Esta advertência é necessária visto que na maioria das vezes existe uma disposição no campo científico da Educação em conceituar e identificar a

---

<sup>154</sup>*Mass media* é um termo que designa um conjunto de técnicas de difusão de mensagens (culturais, informativas ou publicitárias) destinadas ao grande público, tais como a televisão, a rádio, a imprensa, o cartaz; são meios culturais de comunicação social.

Fonte: **Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico** [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mass\\_media](https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mass_media)>. Acesso em 01 out. 2016.

Ao abordar sobre a responsabilidade da *mídia* na formação humana, o Prof. Dr. Guilherme Árias Beatón em palestra proferida, nas dependências do SESC/Bauru, intitulada "*Quem educa o educador? A Educação na América Latina*" no dia 20 de maio de 2017, enfatizou que a *mídia* pode assumir seu papel educativo, mas, muitas vezes, pode também deformar.

Escola Tradicional como um único modelo pedagógico de ensino. Acredito que este fenômeno pode obscurecer a compreensão da existência de uma diferenciação importante entre a Escola Tradicional de característica religiosa e a sua forma laica; a primeira com grande influência da Igreja Católica e os valores da ordem social medieval, e a segunda livre das influências religiosas, mas ligada ao Estado Moderno e aos valores da nascente ordem social burguesa capitalista.

Outra consideração importante é a valorização, pela escola tradicional, do ensino dos conteúdos escolares, primando pela apropriação do conhecimento científico. Podemos resumir essa assertiva da seguinte forma:

Embora as críticas recebidas pela Escola Tradicional caracterizem-na como um modelo pedagógico arcaico e anacrônico que deve ser superado a qualquer custo, é possível apreender a existência de pelo menos um aspecto positivo neste modelo pedagógico: o ensino dos conteúdos escolares e disciplinares a todos os alunos. A proposta da Escola Tradicional de ensinar de forma igualitária os conteúdos mais desenvolvidos, no dizer de Snyders (1974) os grandes modelos da humanidade, demonstra sua radicalidade enquanto modelo pedagógico que expressa a crítica da crítica, uma negação da negação das formas escolares dos períodos anteriores (antigo e feudal) em que prevaleciam a distinção e a desigualdade de acesso ao conhecimento enquanto princípio norteador (PROTETTI, 2010, p. 82-83).

Contudo, em contraposição à Pedagogia Tradicional, que idealmente teria o dever de equalizar a sociedade por meio da disseminação do saber aos filhos da burguesia, ganha novos terrenos o ideário da Escola Nova. Saviani (2000, p. 7) assim nos apresenta essa mudança:

Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado - a escola tradicional - se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo". Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

A disputa ideológica entre a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova recai sobre o movimento histórico de ascensão e de manutenção no poder, bem como, sobre o aspecto pedagógico-metodológico e democrático que essas teorias encerram. Para a compreensão desse fenômeno, trazemos à baila as teses propostas por Saviani (2000) acerca da análise da relação entre a escola e as teorias que a perpassam. As três teses propostas por esse autor são:

Primeira tese filosófico-histórica: do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência; segunda tese pedagógico-metodológica: do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos; terceira tese (conclusiva) de política educacional: de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (SAVIANI, 2000, p. 36).

O autor supracitado explicita suas ideias em relação à primeira tese, afirmando que:

Quanto à primeira tese "*do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência*", o que eu quero dizer com isso é, basicamente, o seguinte: nós estamos hoje, no âmbito da política educacional e no âmbito do interior da escola, na verdade, nos digladiando com duas posições antitéticas e que, via de regra, convencionalmente são traduzidas em termos do novo e do velho, da pedagogia nova e da tradicional. Essa pedagogia tradicional é uma pedagogia que se funda numa concepção filosófica essencialista, ao passo que a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência (SAVIANI, 2000, p. 37, grifo nosso).

Entender o ponto de vista histórico-filosófico trazido por essa primeira tese torna-se significativo para o trabalho pedagógico, porque é preciso entender o que é *essência* e o que é *existência*, visto que lidamos com seres humanos. Segundo Saviani (2000), o conceito de essência humana identifica-se com o conceito de homem livre. Tal acepção é signatária de divergentes posições alicerçadas historicamente.

As implicações históricas e políticas do termo liberdade passaram desde a ideia de que a essência humana só se realizava no homem livre, destituindo, assim, o escravo de sua essência enquanto ser humano, até à concepção, na Idade Média, de que a liberdade era condição pré-determinada aos homens livres (senhores feudais), sendo sua essência garantida desde o berço. Aos servos não cabia a ideia de liberdade, posto que sua essência era a de servir.

Nesse contexto histórico, de acordo com Saviani (2000, p. 38), "a essência humana justificava as diferenças". Suplantando a ideia de dominação natural, na época moderna, conforme o mesmo autor (2000) implanta-se a sociedade burguesa, por meio da produção capitalista. Nessa sociedade, a liberdade é concebida com base numa sociedade contratual. Saviani (2000, p. 39) assim tece seu raciocínio:



Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: o trabalho do servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui os meios de produção é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre de vendê-la ou não, de vendê-la a este ou aquele, de vender a quem quiser.

É sobre essa base de liberdade igualitária a todos os homens, em concordância com Saviani (2000), que se efetiva a pedagogia da essência, tendo a burguesia como classe dominante, que estrutura os sistemas nacionais de ensino e que advoga a escolarização para todos. Assim, nos esclarece Saviani (2000, p. 40) a respeito dessa conjuntura histórico-pedagógica:

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.

Entretanto, como a história é movimento e o movimento faz parte da dimensão dialética dos fenômenos, a essa sociedade igualitária contrapõem-se interesses de classes antagônicas. Para a burguesia, agora no poder, estabelecem-se novos interesses, que não são mais os interesses de igualdade, pelo contrário, são interesses de perpetuação da classe no poder. Para tanto, essa classe precisa negar o movimento histórico de transformação social pela igualdade, reagindo contra ele.

Nesse percurso, a pedagogia da essência, que se traduz na liberdade e na igualdade de todos, não atendendo aos propósitos de condição de classe dominante, transmuta-se, num processo reacionário, à pedagogia da existência, deixando a burguesia de assumir, consoante com Saviani (2000, p. 42), "a pedagogia da essência como uma construção dela própria". Para o autor, a pedagogia da existência torna-se representante legítima das desigualdades sociais. Vejamos o que ele nos afirma a respeito dessa pedagogia:

Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem

mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2000, p. 41).

O respeito às diferenças, proposto pela pedagogia da existência, tem resultados catastróficos em nossas escolas. São representantes desse raciocínio professores que justificam o fracasso escolar nas condições individuais de seus alunos, nunca questionando a sua prática de ensino. À culpabilização do aluno empírico<sup>155</sup>, nessas circunstâncias, agregam-se desculpas pedagógicas que não consideram as multideterminações do fenômeno, conjecturando apenas a aparência de uma realidade que, em sua essência, é responsável pelo fracasso de cada aluno concreto<sup>156</sup> que não aprende. Assim, para a pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (2015, p. 357),

[...] os indivíduos são seres humanos concretos, portanto, síntese de múltiplas relações sociais. Não são indivíduos abstratos, os quais por intermédio da educação se busca atingir uma essência humana abstrata, como considera a pedagogia tradicional, tampouco indivíduos empíricos e singulares os quais se diferenciam uns dos outros por suas disposições internas e naturais, como pensa a pedagogia nova.

Nesse contexto social de desenvolvimento, cabe à classe oprimida lutar para fazer valer o seu direito de acesso a uma educação de qualidade, garantindo a mediação de um professor consciente da sua didática e das condições nas quais ela se realiza. Nesse sentido, Saviani (2000) afirma não ser mais a burguesia a classe revolucionária, mas sim, a classe que ela explora.

Após a análise do caráter histórico-filosófico, adentramos à segunda tese de Saviani (2000), na qual ele versa sobre *o caráter científico do método tradicional e sobre o caráter pseudocientífico dos métodos novos*. Essa segunda tese torna-se fulcral ao nosso trabalho como professores alfabetizadores, visto que toca no ponto nodal do ensino: o seu método. Nas palavras de Saviani (2000, p. 42), "[...] diz respeito

---

<sup>155</sup>Saviani (2005a, p. 82) esclarece que "o aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. [...] Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos". Para Dalarosa (2008, p. 349) "O aluno empírico é aquele que se apresenta diante do professor, na sala de aula. Suas necessidades imediatas solicitam uma ação também imediata que pode não contribuir para sua superação enquanto homem".

<sup>156</sup> Sobre esse assunto, ver nota de rodapé na página 96 desta pesquisa.

justamente ao modo como a gente trabalha no interior da escola, no interior da sala de aula".

Nesse sentido, parece-nos fundamental entender a cientificidade do ensino como condição para o seu sucesso na transformação do psiquismo da criança, considerando os conhecimentos científicos os responsáveis pela qualificação de seus sistemas psicológicos. Da mesma maneira, ao tratarmos sobre o que nos cabe, ou seja, sobre o ensino da língua materna, torna-se qualitativo utilizarmos-nos de métodos que assegurem a cientificidade do processo educativo.

Segundo Saviani (2000, p. 42), a escola nova adjetivou o método tradicional como "um método pré-científico, como um método dogmático e como um método medieval". Não obstante, Saviani (2000, p. 43) apresenta contra-argumentos acerca da evidência da cientificidade do ensino tradicional, constituído após a revolução industrial, tendo seu fundamento na ciência, conforme apresentado por este autor:

[...] o ensino dito tradicional se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart<sup>157</sup>. Esses passos, que são o passo da preparação, o passo da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna.

O equívoco da Escola Nova, na ótica de Saviani (2000, p. 45), foi o de "tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência". Tal equívoco se traduz na busca de respostas para os problemas colocados, para assuntos desconhecidos tanto pelos alunos quanto pelos professores. À vista disso, o ensino apresenta-se como uma espécie de projeto de pesquisa. Saviani (2000, p. 45) assim o descreve:

[...] cinco passos do ensino novo que se contrapõem simetricamente aos passos do ensino tradicional: então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º

---

<sup>157</sup>Para aprofundamento dos cinco passos formais de Herbart, verificar em Saviani (2000, p. 43-44).

passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

A partir do exposto, resgatamos a necessidade de se diferenciar ensino de pesquisa, considerando, anuentes com Saviani (2000), que ensino não é pesquisa, pois a pesquisa se caracteriza pela incursão ao desconhecido com base naquilo que é conhecido. Nessa direção, Saviani (2000, p. 47) nos aponta que "[...] se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido". Na opinião do autor (Id. Ibid., p. 47), nisso reside a fraqueza dos métodos novos, ou seja, "sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido".

Contrariamente a isso, a força do ensino tradicional se encontra justamente no conhecido, ou seja, nos conhecimentos científicos já objetivados pela humanidade. Sobre essa força do ensino tradicional, Saviani (2000, p. 47) nos aponta que,

[...] qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de "mentirinha", da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade.

Retomando as discussões realizadas até o momento, poderia ficar a ideia de estarmos advogando o retorno ao ensino tradicional, contudo, isso não se apresenta, em razão de nossa visão dialética a respeito do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Advogamos sim a cientificidade desse processo, a partir de procedimentos metodológicos que considerem os conhecimentos científicos — no caso da alfabetização, objeto desta pesquisa —, acerca dos elementos linguísticos a serem apropriados pela criança, bem como dos saberes que são requeridos ao professor alfabetizador.

Defendemos um ensino intencionalmente planejado, com sequências didáticas<sup>158</sup> que orientem os alunos em seu percurso alfabetizador. Pleiteamos uma educação de qualidade a todos, especialmente voltada aos filhos da classe trabalhadora, uma vez que, historicamente, esse direito usurpou deles vivências significativas acerca do uso funcional da língua materna em sua norma culta. Assim, esse acesso caracterizaria essa aquisição como mais uma escolha possível em seus processos comunicativos.

Enfim, almejamos uma educação verdadeiramente democrática, resgatando a terceira e última tese de Saviani (2000): *quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola*; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. Para esse autor, a aquisição de conteúdos mais ricos fará com que as crianças tenham a chance de participar da sociedade.

Articulando essas considerações à alfabetização, temos que a escola democrática é aquela que alfabetiza a todos, oportunizando o acesso a esse código tão caro aos analfabetos. Diversamente à concepção democrática de ensino, os novos métodos, preconizados pela Escola Nova, ficaram restritos a pequenos grupos, aos filhos da elite.

Nesse processo houve, de acordo com Saviani (2000, p. 53), "o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares". Essa realidade clama por superação. Por isso, prosseguiremos nossos estudos na intenção de superarmos tanto os vieses da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova.

### 3.2 Para além da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova

*"Toda criança tem o direito de [...] adquirir uma escrita com forma mais elevada de linguagem, com exigências de sua sintaxe, a regularidade e a arbitrariedade de sua ortografia".*

(Braslavsky, 1993, p. 36)

---

<sup>158</sup>Nemirovsky (2002, p. 103) define sequência didática com sendo "a organização do trabalho em sala de aula, mediante conjuntos de situações didáticas estruturadas e vinculadas entre si por sua coerência interna e sentido próprio, realizada em momentos sucessivos", sem serem rígidos.

O resultado da tensão entre pedagogia tradicional *ou* pedagogia nova foi o rebaixamento do ensino às classes populares, que se deu, primordialmente, com o esvaziamento dos conteúdos escolares. Tal processo acabou por usurpar dos filhos da classe trabalhadora o direito à aprendizagem da escrita como forma mais elevada de linguagem. Esse esvaziamento é resultado do abandono da cientificidade da educação (ensino tradicional) e da desmetodização<sup>159</sup> do ensino (construtivismo). A escola, ainda hoje, se faz fortemente marcada pelo movimento do pêndulo entre o "velho" e o "novo", sendo necessário *reinventar dialeticamente esse movimento*. Como fazer isto? Saviani (2000, p. 55) nos acena uma possibilidade, por meio da defesa do aprimoramento do ensino destinado às camadas populares:

Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: 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.

Sendo assim, a busca pela superação do rebaixamento da qualidade do ensino deve conter em si elementos críticos que possam superar a tensão representada pela disputa entre o "velho", entendido como ensino tradicional, e o "novo", entendido como

---

<sup>159</sup>Mortatti (2000) aborda no capítulo 4 de sua obra "*Os sentidos da alfabetização*" o problema da alfabetização, enfocando o construtivismo e a desmetodização do ensino. A autora cita Emília Ferreiro e recupera o que esta disse sobre a resolução dos problemas da alfabetização "Do que foi dito fica claro, do nosso ponto de vista, que as mudanças necessárias para enfrentar sobre novas bases a alfabetização inicial **não** se resolvem com um novo método de ensino, **nem** com novos testes de prontidão **nem** com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura). É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões" (FERREIRO 1985 *apud* MORTATTI, 2000, p. 267, grifos do autor). Em outro momento deste capítulo, a autora reafirma a desmetodização do ensino, dizendo que "[...] as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita não pretendem resultar em um método de alfabetização, chegando mesmo a negar a validade dos existentes para os novos fins" (MORTATTI, 2000, p. 280).

as proposições da Escola Nova. Nessa direção, Saviani (2000, p. 67, grifo nosso) nos interpela a respeito da crítica escolanovista ao método tradicional, afirmando que:

[...] cabe observar que **as críticas da Escola Nova atingiram o método tradicional não em si mesmo mas em sua aplicação mecânica cristalizada na rotina burocrática do funcionamento das escolas**. A procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente. Essa regra, porém, deve ser aplicada também à própria Escola Nova. Nesse sentido, cumpre constatar que as críticas, ainda que procedentes, tiveram, como assinalamos no texto anterior, o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente aquelas frequentadas pelas elites contribuíram para o seu aprimoramento. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares.

Mortatti (2000), citando Palma Filho<sup>160</sup>, corrobora as ideias preconizadas por Saviani apontando que:

As muitas desconversas quanto à educação e sua prática na escola; as lutas travadas no campo do poder e da ideologia; a falta de exigências no cumprimento das tarefas multiplicadas e multifacetadas pela complexidade e inadequação das linguagens conceituais; a minimização progressiva da figura do educador; a mitologia dos falsos problemas e antagonismos como a contraposição entre quantidade e qualidade, metodologia e conteúdo, carências sócio-culturais e capacidade para aprender, ensino público e educação popular, formação e informação, competência técnica e compromisso político, além de outros, o desprezo pelo papel dos conteúdos do conhecimento na educação escolar acabaram por criar um quadro deplorável no ensino de 1º e 2º graus da escola pública. Contribui para isso o ideário escolanovista que começou a se configurar no Brasil na década de 30 e foi utilizado pelas escolas de elite e em algumas experiências educacionais do ensino oficial do Estado, tendo-se consubstanciado na Lei nº 5.692/71. Se para essas poucas escolas a contribuição foi no sentido de superar vícios na aplicação da pedagogia tradicional, o mesmo não ocorreu na rede de escolas públicas, onde não se contou com a efetivação das condições organizacionais para a aplicação de seus preceitos. Tendo se tornado senso comum entre os

---

<sup>160</sup>Há 45 anos atuando na Educação, João Cardoso Palma Filho é o atual secretário-adjunto da Educação e, também, professor titular do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Iniciou sua carreira como professor em escolas públicas do Estado, em 1968. Já na Secretaria da Educação, na década de 80, foi dirigente de ensino em Osasco e coordenador da antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - atual Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). No cargo, participou da reforma do currículo, adaptando-o para a condição pedagógica da época. Para Palma, a Educação vive um processo de continuidade de práticas e ideias. “Algumas coisas se modificam devido o contexto atual que vivemos, mas os grandes pensamentos de épocas passadas seguem até hoje, porém adaptados a nossa realidade” explica. O professor João Cardoso Palma Filho também é membro do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/conheca-cinco-professores-que-marcaram-a-historia-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

educadores, esse ideário teve o papel de desestabilizar seus valores e a confiança no uso dos métodos tradicionais para os quais estavam preparados. A falta de condições organizacionais e a crítica exacerbada aos métodos da escola tradicional, gerando inseguranças aos educadores, tiveram como saldo na rede do ensino público o relaxamento da disciplina de trabalho e o aligeiramento e empobrecimento do conteúdo do ensino das camadas populares. Isso fez com que a escola pública perdesse a sua dimensão de instituição de ensino e, como tal, de mediadora da prática social e política (PALMA FILHO, 1985 *apud* MORTATTI, 2000, p. 261, grifo nosso).

Diante dessas considerações, entendemos o percurso histórico e político de empobrecimento da escola pública que, vitimizada pelas condições adversas de funcionamento e constituição didático-pedagógica, perde-se em sua função. Nesse movimento, a "vara" curvou para o lado totalmente oposto e, desprovida de bases teóricas sólidas, deslizou sem direção metodológica para caminhos nunca antes percorridos.

O fato de a instituição escolar estar inserida num sistema capitalista fez com que a escola para as elites se aprimorasse, adentrando aos novos tempos alicerçada nessas convicções. Contudo, nesse contexto, a escola pública ficou à mercê da desvalorização do trabalho docente e de sua desestabilização em relação aos métodos que vinham sendo utilizados, chegando, por vezes, à desmetodização do ensino.

Nessa direção, o construtivismo<sup>161</sup> desponta representativo do esvaziamento dos conteúdos de ensino e, conseqüentemente, dos seus métodos, haja vista, por exemplo, sua oposição ao uso das cartilhas representativas da Escola Nova. Igualmente, essa corrente teórico-filosófica, alicerçada nos pressupostos teóricos preconizados pela epistemologia genética formulada por Jean Piaget, aposta no processo de construção do

---

<sup>161</sup>De acordo com Becker (1994, p. 88-89, grifo nosso), "construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma **teoria**, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de PIAGET, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. **Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem;** não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. Não se pode esquecer que, em PIAGET, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência. Por isso, se parece esquisito dizer que um método é construtivista, dizer que um currículo é construtivista parece mais ainda".



conhecimento<sup>162</sup>, muito mais do que na sua transmissão. Martins e Marsiglia (2015, p. 28, grifo nosso) nos elucidam essas questões, declarando que:

Podemos observar que, para referendar a teoria piagetiana, a escola deve seguir o aluno em sua atividade espontânea, entendida como aquela que vai garantir que o discente não seja um mero receptor. Essas inferências permitem-nos afirmar que para Piaget e seus colaboradores a transmissão do conhecimento é algo indesejável, porque impediria o aluno de refletir por si, inviabilizando seu crescimento intelectual. Tendo em vista que nessa formulação teórica o conhecimento é uma construção do sujeito, a ênfase está "no estudo da *forma* da aprendizagem, mais que em seu *conteúdo*; no *processo* que o preside, mais que em seu *resultado*" (COLL & MARTÍ, 1996, grifo nosso). Daí a clássica definição de que o que importa é "aprender a aprender", que, apesar de suas origens no escolanovismo, repercute sobre diversas teorias da atualidade, entre elas o construtivismo.

Destarte, resta-nos indagar: como será, então, a proposição de uma pedagogia que supere o problema colocado pela dicotomia tradicional x novo; escola para elite e escola para o povo? Ou ainda, como será um ensino que movimente a vara em direção ao seu equilíbrio? Encontramos em Saviani (2000, p. 69) a resposta:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior. Estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos.

De acordo com Saviani (2005a), a importância dos conteúdos está diretamente ligada à concreticidade do fenômeno educativo. Assim, para o autor, a relação entre

---

<sup>162</sup>O mesmo autor da nota de rodapé anterior prossegue suas considerações acerca da construção do conhecimento, discorrendo que "O conhecimento é uma **construção**. O sujeito age, **espontaneamente** — isto é, independentemente do ensino, mas não independentemente dos estímulos sociais, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) deste meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair. Temos, então, a síntese dinâmica da ação e da abstração, do fazer e do compreender, da teoria e da prática" (BECKER, 1994, p. 90-91). "Se, no entanto, o professor conceber o conhecimento do ponto de vista construtivista, ele procurará conhecer o aluno como uma síntese individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural (político, econômico etc.)" (BECKER, 1994, p. 92).

*forma e conteúdo* ancora-se na lógica dialética<sup>163</sup> que, diferentemente da lógica formal (que separa forma e conteúdo), demonstra que ao ensinarmos determinado conteúdo, nele estão imbricadas formas específicas de ensino.

Nesse sentido, a *forma* subjugava-se ao *conteúdo*, devendo ser ela, segundo Lavoura & Marsiglia (2015, p. 364), entendida como saber escolar traduzido numa "organização sequencial e gradativa do saber objetivo e universal disponível e acumulado socialmente, o qual foi — e é — construído historicamente, conforme determinada etapa da humanidade". Martins e Marsiglia (idem, p. 32) reiteram a unidade dialética entre *forma e conteúdo*, afirmando que "[...] a natureza dos conteúdos escolares prescreve as formas pelas quais possam ser ensinados, e as formas, por seu turno, assentam-se nos objetivos e alcances da atividade de estudo".

Diante do exposto, constatamos que, historicamente, a relação conteúdo-forma sempre foi uma preocupação da prática pedagógica. No processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, tanto o professor quanto o aluno se transformam, sendo a forma de ensinar o conteúdo uma escolha política do professor, estando essa atrelada a uma prática social global.

Assim, ao revisitarmos a prática social, encontramos a utilização da escrita nos mais variados âmbitos da nossa sociedade letrada. E esse fato, conforme já temos elucidado nesta pesquisa, requer da escola o ensino da leitura e da escrita. Oliveira e Duarte (1992, p. 72) nos interpelam sobre o ato de alfabetizar, questionando a centralidade conferida ao "alfabetizar com o quê?", recuperando a ideia de que seja fundamental questionar o "para quê", o "como", e o "para quem", etc..

---

<sup>163</sup>Lavoura & Marsiglia (2015, p. 363) explicitam que "para sintetizar a necessidade da lógica dialética tomada enquanto forma de se elevar o concreto ao pensamento", resgatam de Oliveira\* (2005a, p. 14) o movimento de referida lógica: "Para captar-se o movimento da realidade, na concepção metodológica marxiana, torna-se necessário utilizar-se a lógica inerente ao movimento da própria realidade que é dinâmica, não só no sentido de avançar numa determinada direção, mas através da intensa reciprocidade dos elementos que a constituem. É a lógica dialética. As leis da lógica dialética são exatamente as leis que dirigem o movimento objetivo da realidade transformadas em leis do pensamento e que se nos apresentam através de conceitos de máxima generalidade". \*Exposição apresentada na abertura do V Encontro de Psicologia Social Comunitária sobre o tema *O método materialista histórico dialético* promovido pela Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, nos dias 16 a 18/08/2001.

Disponível

em:<<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

Dessa maneira, ensinar, para além da técnica, perpassa a concepção de mundo, de homem e de interesses que orientam o trabalho educativo. Seguindo as ideias dos autores citados, a ação especificamente pedagógica deve ser questionada em sua *forma* na relação com o *conteúdo*, concretizando os objetivos propostos (OLIVEIRA, DUARTE, 1992).

Na lógica apontada anteriormente, a alfabetização insere-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os homens para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa. E, além disso, para que possam, também, compreender e interagir com o mundo, qualificando assim o seu psiquismo. Nessa direção, a escola deve garantir um fazer pedagógico que possa construir um novo cotidiano — no caso da alfabetização —, *uma nova relação com a língua*.

Oliveira e Duarte (1992, p. 72) nos trazem, como exemplos, alguns elementos linguísticos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, "as vogais são parte do saber acumulado pela humanidade. A própria ordem tradicionalmente utilizada, segundo a ordenação do abecedário e também as demais ordens, fazem parte desse saber". Portanto, torna-se indiscutível a necessidade desse e de outros saberes para se poder ler e escrever, ou seja, não devemos prescindir dos conteúdos linguísticos no ensino da língua, pois a tarefa precípua da escola, conforme o que veremos na próxima subseção, é alfabetizar.

### 3.3 A Alfabetização como tarefa primeira da escola

*A maior parte do conhecimento dos leitores de como dividir as palavras em fonemas se desenvolve quando eles aprendem a ler e escrever uma ortografia alfabética (dentro da sala de aula, com controle de instrução), se a instrução falha em prover aos leitores iniciantes o conhecimento pleno do sistema ortográfico, então diferenças individuais, em níveis rudimentares de percepção fonológica podem influenciar a aquisição da leitura e da escrita ortográfica.*

(Ehri, 1989 *apud* CIASCA, 2003, p.127, grifo nosso)

A partir do que foi apresentado, encaminharemos nossa discussão sobre a importância do ensino escolar para que os alunos possam ter as mesmas oportunidades de apropriação do sistema de escrita, provendo a eles, de acordo com a nossa epígrafe, o conhecimento pleno do sistema ortográfico. Entretanto, a democratização da alfabetização é um processo histórico e, como tal, apresentou diferentes momentos e diferentes níveis de preocupação por parte da sociedade em geral. Mortatti (2007, p. 155) enfatiza:

Nas décadas que antecederam a proclamação da República brasileira, o ensino inicial da leitura e escrita já começava a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais. Foi somente, porém, a partir da primeira década republicana que as práticas escolarizadas, submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento social, de acordo com os ideias do regime republicano<sup>164</sup>.

Conforme podemos constatar, preocupações com a alfabetização não são novas e, no Brasil, acompanham a própria disseminação da educação escolar. O surgimento da educação escolar, tentando a transformação dos modelos educativos — antes sob responsabilidade da educação familiar, gremial e religiosa —, visava, em concordância com Marx e Engels (1992, p. 8), as "exigências liberais [...] entendendo a educação e o conhecimento como condição de igualdade entre todos os cidadãos [...] determinaram a institucionalização, extensão e profundização do aparato escolar". Para esses autores o ensino converteu-se, desde início, em um dos meios de dominação ideológica, a qual seria, "[...] instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder" (MARX; ENGLES, 1992, p. 9). Nessa perspectiva a educação escolar se torna um "apêndice da classe dominante" (Id. Ibid, p. 9).

---

<sup>164</sup>Os ideais republicanos são Liberdade, Igualdade, Dignidade da Pessoa Humana e Justiça, advindos da República, termo que vem do latim *res publica* que significa "coisa pública", "coisa do povo". Nesse sentido, um governo republicano é aquele que põe ênfase no interesse comum, no interesse da comunidade em oposição aos interesses particulares e aos negócios privados. Sob esse ponto de vista, a república não difere somente da monarquia, mas também da aristocracia e da democracia, conceitos que ressaltam o princípio do governo: de um, de alguns ou do povo. Ao contrário, a república se volta para a finalidade do governo: o interesse (o bem) comum. A era republicana no Brasil teve início em 1889, com a proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca, e vigora até os dias de hoje. Nesses anos, o país passou por importantes mudanças de governo, inclusive um período de ditadura militar. O Brasil república pode ser dividido em cinco fases: República Velha, Era Vargas, República Populista, Ditadura Militar e Nova República. Disponível em: <[www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br)>, Acesso em: 23 set. 2016.

Nessa direção, a democratização da escola pressupõe a disseminação dos conhecimentos, tendo em vista a abolição das condições históricas que a subjogam a interesses de classe. Entretanto, pressupor não quer dizer efetivamente acontecer, ainda mais numa sociedade em que a luta de classes está cada vez mais acirrada. Ainda, sobre isso, Marx e Engels (1992, p. 9) afirmam que o "estado de classe está intimamente ligado ao ensino de classe". Por isso, temos afirmado, reiteradamente, ao longo desta pesquisa, que o analfabetismo apresenta-se como um problema eminentemente resultante da divisão das classes sociais, sendo refletido também na escolha de métodos de ensino.

Trilhando por esse raciocínio, entendemos, conjuntamente com Braslavsky (1993), que há um papel fundamental desempenhado pelo ensino na alfabetização inicial, sendo que seu cumprimento insuficiente conduz à marginalização das pessoas, "destituindo-as dos instrumentos básicos de integração social". Dentre tais instrumentos destacamos aqueles necessários à própria compreensão, pelas pessoas, das características da sociedade na qual vivem, ou seja, uma sociedade que é calcada na desigualdade material e simbólica.

Sobre a relação inseparável entre o ensino e a transmissão de conhecimento<sup>165</sup> bem como sua relevância para a complexificação do psiquismo humano no combate à alienação produzida pela divisão de classes, Pasqualini (2010, p. 13, grifo nosso) declara que:

É preciso ensinar para transmitir às novas gerações o patrimônio humano-genérico historicamente constituído a partir da atividade dos homens em sociedade. Para promover e garantir a apropriação desse patrimônio por toda e cada criança. **Para combater, assim, a alienação engendrada pela organização capitalista da sociedade que restringe desde o berço aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento.** Para que a estrutura da atividade da criança alcance continuamente maior complexidade. Para engendrar a formação de novos motivos que dirijam sua atividade. Para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, concretizando para toda e cada criança as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico histórica e culturalmente alcançadas pelo homem. É preciso ensinar porque esse desenvolvimento psíquico depende da mediação dos adultos. Porque o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do intersíquico para o intrapsíquico. Porque tais funções não se desenvolvem natural e espontaneamente. Porque o

---

<sup>165</sup>Para Petrovsk (1979, p. 17) "[...] a assimilação de conhecimentos é um processo que se opera como resultado de que se cumpram e assimilem determinadas ações". "A assimilação resulta particularmente efetiva quando no processo de ensino se criam condições para passar da interiorização dos conhecimentos para a exteriorização (isto se manifesta na aplicação dos conhecimentos a tarefas concretas), para elaborar procedimentos de atividade mental que tenham caráter generalizado" (PETROVSKI, idem, p. 18).

desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. Porque a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto. Porque novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança.

A direção apontada por Pasqualini (2010) integra-se às proposições de Vygotski (1995), quando este afirma sobre a importância do bom ensino para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, configurando-se, assim, o ensino e a aprendizagem como partes integrantes da atividade humana. Leontiev (2016, p. 63) corrobora essa ideia, afirmando que:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Contudo, em relação ao processo de alfabetização, nem sempre as condições sociais reais favorecem o entendimento da função social da escrita e de sua importância como forma de comunicação, registro e fonte de acesso aos saberes socialmente construídos pela humanidade. Nessa direção, Bajard (2012, p. 14) nos atesta que a literatura infantil, cuja expansão se deu nos últimos trinta anos, "provocou nas famílias letradas a expansão da escuta dos textos pela criança pequena".

Bajard ainda (2012) nos esclarece que por meio da leitura de livros na família letrada, o aprendizado da língua escrita torna-se facilitado. Entretanto, não aconteceu o mesmo processo nas famílias iletradas. Sendo excluídas desse processo, "os pais nem possuem livros, nem podem, quando analfabetos, dizer textos. A criança de meios populares deve esperar a entrada na escola para enfim encontrar os livros" (BAJARD, 2012, p. 14).

Braslavsky (1993, p. 49) valida a tese anterior afirmando que "crianças das classes populares raramente experimentam a funcionalidade da escrita, possuindo apenas um conhecimento externo dela", pois estão umbilicalmente ligadas aos restritos conhecimentos cotidianos representativos de uma classe social que foi historicamente decepada das condições humanizadoras de vida.

Para Marx e Engels (1992, p. 7), há a "[...] necessidade de se introduzir um sistema educativo que elimine a situação dominante". Esses autores assim complementam suas ideias:

A relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda claridade os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (MARX; ENGELS, 1992, p. 7).

Consequentemente, recai sobre nós, professores alfabetizadores, o dever de conhecermos a lógica interna<sup>166</sup> do desenvolvimento humano, bem como a lógica interna da estrutura da língua materna<sup>167</sup> para que possamos trabalhar com as crianças das classes populares de forma que elas possam se apropriar dos elementos culturais necessários à sua humanização — dentre os quais se destacam *a leitura e a escrita*.

Desse modo, à vista da apropriação da linguagem e do desenvolvimento do pensamento teórico, a pedagogia histórico-crítica interpela-nos para o dever da educação escolar no que diz respeito à transmissão dos conteúdos científicos requeridos à promoção dos processos abstrativos do pensamento. A respeito do alcance das abstrações, a partir da apropriação dos conhecimentos científicos, Lavoura e Marsiglia (2015, p. 350) assim nos colocam:

A elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico - este superando aquele por incorporação, portanto, prescindindo daquele como parte de um processo mais amplo e complexo de apreensão do pensamento - não ocorre de maneira naturalmente espontânea, mas sim, pressupõe a exigência de situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino escolar.

Martins (2011b, p. 54) apresenta-se condicente à proposição anterior, afirmando que:

[...] a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado com a pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é função precípua da educação escolar, a quem compete a

---

<sup>166</sup>Sobre esse conceito recuperar a nota de rodapé na página 21 desta pesquisa.

<sup>167</sup>Assunto amplamente discutido no capítulo dois desta pesquisa.

tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível.

Nesse embate teórico e, principalmente, didático-pedagógico, faz-se necessário o destaque de *princípios didáticos* que acenem uma concepção de ensino mais abrangente e mais rica em seus pressupostos. O desafio será, então, o de buscar elementos que alicercem o trabalho pedagógico histórico-crítico, validando a categoria de *mediação de signos* como condição fulcral de desenvolvimento.

Sendo assim, entendendo *mediação* como interposição transformadora (MARTINS, 2013), incluímos os métodos de ensino como tal. Por conseguinte, a qualidade das mediações requeridas à alfabetização não se apartam da qualidade dos métodos pelos quais o ensino se realiza. Diante do exposto, nos encaminhamos para o último capítulo, cuja centralidade reside no ensino da língua portuguesa.

#### **4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PRESSUPOSTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS À LUZ DE UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO.**

*"Descobri um folheto de capa amarela e papel ordinário, cheio de letras miúdas, as linhas juntas, tão juntas que para um olho inexperiente os saltos e as repetições eram inevitáveis. [...] Folheeí a brochura de capa amarela devagar, soletrando, consultando o dicionário, sentado num caixão de velas. [...] Arranjava-me lentamente, procurando as definições de quase todas as palavras, como quem decifra uma língua desconhecida. O trabalho era penoso, mas a história me prendia, talvez por tratar de uma criança abandonada. [...] O pensamento se enganchava trôpego no enredo: as personagens se moviam lentas e vagas, pouco a pouco se destacavam, não se distinguiam dos seres reais. E faziam-me esquecer o código medonho que me atenzava. [...] Chorei o folheto caído, inútil. O menino da mata e o cão Piloto morriam. E nada para substituí-lo. Imenso desgosto, solidão imensa. Infeliz o menino da mata, eu infeliz, infelizes todos os meninos perseguidos, sujeitos aos cocorotes, aos bichos que ladram à noite. [...] Ai de mim, ai das crianças abandonadas na escuridão".*

(Graciliano Ramos, 1995)



Na intenção de não abandonar as crianças na escuridão do conhecimento, parafraseando Graciliano Ramos, e tendo em vista alçar sucesso no processo de escolarização, visamos, neste capítulo, apresentar contributos para uma alfabetização desenvolvente e, ao mesmo tempo, formular uma síntese que a subsidie — entendendo aqui como *síntese* o movimento dialético de superação<sup>168</sup> por incorporação.

Objetivamos, neste momento da pesquisa, completar o enfoque calcado no movimento dialético da tríade *destinatário-conteúdo-forma*, proposta por Martins (2013), visto que no primeiro capítulo nos voltamos para o estudo acerca do desenvolvimento do aprendiz, com destaque aos mecanismos que engendram o desenvolvimento psíquico, especialmente em relação ao desenvolvimento da linguagem. No segundo capítulo, avançamos em busca dos conteúdos teóricos representativos da língua portuguesa, em seus aspectos históricos, estruturais, discursivos e neurolinguísticos, visando explicitações acerca do objeto da alfabetização em relação à língua portuguesa. Note-se que não estamos abordando os conteúdos sob a ótica do currículo, mas sob a ótica da formação de professores alfabetizadores. No terceiro capítulo versamos sobre a função precípua da escola, ou seja, ensinar, destacando os limites e as possibilidades dessa escola inserida na sociedade capitalista. Posto isso, cumpre-nos, agora, avançar em direção da elaboração de *princípios didáticos* que subsidiem o aspecto formal da alfabetização, sem perdermos de vista seu objetivo maior: *a formação do pensamento teórico*, requerendo, por seu turno, a aprendizagem conceitual. Pasqualini e Abrantes (2013, p. 15, grifo nosso) nos elucidam essa questão, afirmando:

A *finalidade* de promover a formação do pensamento teórico orienta a tarefa de seleção dos *conteúdos* e *formas* do ensino ao longo da formação escolar dos indivíduos. Mas tal tarefa, como vimos, só pode ser concretizada na medida em que se considera o *destinatário* do ato educativo. Coloca-se, então, como problema pedagógico, a identificação dos elementos culturais e das formas mais adequadas de transmiti-los que possam, *a cada período do desenvolvimento*, fazer avançar o psiquismo na direção da formação do pensamento teórico.

Dessa maneira, voltamo-nos à questão das *formas* no ensino, conforme o disposto por Saviani (2000, p. 40) em *Teoria da Curvatura da Vara*, ao afirmar que "[...] quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la,

---

<sup>168</sup>Sobre esse movimento de superação por incorporação, ver nota de rodapé na página 26 desta pesquisa.

não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto". Para o cumprimento dessa tarefa, tomaremos como alvo de análise a alfabetização e o processamento da linguagem, com destaque aos métodos de alfabetização e às unidades de processamento da linguagem escrita; ações e operações didáticas no processo de apropriação da linguagem oral e escrita, bem como elementos para a instrução da alfabetização nos anos iniciais do ciclo de alfabetização. Sob tais bases, apresentaremos os *princípios didáticos* para a prática histórico-crítica em alfabetização.

#### 4.1 Alfabetização e processamento da linguagem

*"Nos últimos anos, os estudos relativos às concepções de alfabetização, sobretudo aqueles ligados à função social da leitura e escrita e aos processos psicológicos de construção desse conhecimento tornaram-se os baluartes da formação de professores e da divulgação de inovações em alfabetização. No entanto, esse processo fez com que uma das facetas mais importantes da alfabetização - a decodificação - tenha sido esquecida, tanto nas pesquisas quanto nos discursos autorizados de alfabetizadores. Cabe perguntar: os egressos destes cursos de formação têm conseguido alfabetizar? As soluções para nossos problemas metodológicos são de natureza complexa e a discussão da relação entre os métodos e a aprendizagem precisa entrar novamente na pauta das pesquisas e nos currículos de formação de professores."*

(Frade, 2003, p. 18-19, grifo nosso)

Conforme indicado pela epígrafe de abertura deste tópico, objetivamos discutir, neste item, os diversos métodos já utilizados para a consolidação do processo de alfabetização, com base em um estudo histórico sobre o ensino da língua escrita. Visamos também destacar, de acordo com Andrade, Andrade e Capellini (2014, p. 25, grifo nosso), as "abordagens caracterizadas primariamente pelo tipo de *unidade de processamento da fala* que é enfatizado no ensino, isto é, as unidades menores (letras e sílabas) ou maiores (palavras e textos)".

Procuraremos resgatar como a alfabetização é entendida nas perspectivas apresentadas no capítulo anterior, ou seja, como o ensino da leitura e da escrita se deu nas pedagogias Tradicional e Nova, e como ela deve ser proposta à luz de conteúdos linguísticos imprescindíveis ao bom ensino, buscando desvendar o duelo dos métodos<sup>169</sup> de alfabetização no Brasil. Também fará parte deste item uma breve análise dos pressupostos didático-pedagógicos das cartilhas<sup>170</sup>, e uma análise das concepções de leitura e escrita subjacentes a elas.

#### 4.1.1 Os métodos de alfabetização: aspectos históricos e metodológicos

*"Ou se decodifica e não se compreende / Ou se adivinha, mas não se lê / Ou ensina-se a ler pelo significado / Ou das partes chega-se a palavra / Ou a escrita é a transição (ainda que incompleta) da oralidade / Ou é uma entidade própria, radicalmente diferente... / Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo..."*

(Paráfrase da poesia 'Ou isto ou aquilo' de Cecília Meireles, 2012, p. 63 *apud* Andrade; Andrade; Capellini, 2014, p. 25)

Para alcançarmos os objetivos propostos na busca pela visão dialética dos métodos de alfabetização, superando a dicotomia apresentada na epígrafe, nos empreenderemos nos estudos sobre a sua história. Para tanto, nos valeremos,

---

<sup>169</sup>Conforme Paula (2007, p. 22), "em sua etimologia, a palavra "método" deriva-se do grego "*meta*", fim e "*odos*", caminho, ou seja, contrariamente à ação casual, dispersiva e desordenada, proceder com método significa disciplinar as ações e a utilização de recursos, obedecendo a certa ordem e sequência para atingir determinados objetivos" (2010, p. 16). Já para Almeida, Oliveira e Arnoni (2007, p. 22) "método é por nós concebido como uma "trajetória teórica que expressa uma visão de mundo", diferindo de metodologia, que trata da operacionalização do método, ou seja, o método ocupa-se dos fundamentos filosóficos que norteiam uma proposta pedagógica".

<sup>170</sup>Segundo Cagliari (*apud* MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 218) "as cartilhas mais antigas, como o próprio diz, *pequenas cartas*, ou seja, "mapas" (esquemas) que serviam de orientação e de material de consulta para o aprendiz. Por exemplo, se o aluno consultava uma tabela para saber de que letra se tratava em um determinado material escrito ou a tabela das sílabas formadas por duas consoantes para saber como ler, etc."

inicialmente, da pesquisa realizada por Mortatti (2000), por ser representativa de um estudo amplo e detalhado sobre o assunto, preenchendo, assim, uma lacuna histórica no campo da alfabetização. Magda Soares, ao apresentar a obra em questão, qualifica-a como essencial no quesito de estudos sobre a história da alfabetização no Brasil, justificando que "a história que nesta obra se reconstitui é a história dos métodos de ensino de leitura e de escrita, que é, na verdade, **a história dos sentidos que ao longo do tempo foram sendo atribuídos à alfabetização**" (SOARES *apud* MORTATTI, 2000, p.14, grifo nosso).

A pesquisa da autora referida delimita-se entre os anos de 1876 e 1994, primordialmente no Estado de São Paulo. Mortatti (2000), ao abordar os métodos de alfabetização, elege quatro momentos cruciais para esse movimento histórico, sendo eles: **primeiro momento**: disputa entre o "método João de Deus"<sup>171</sup> (ensino da leitura baseado na palavração) e os métodos sintéticos (primeiras cartilhas); **segundo momento**: disputa entre o *método analítico* (palavração, sentencição e "historietas") e os *métodos sintéticos* (silabação); **terceiro momento**: disputa entre os defensores do *método misto* (analítico-sintético ou sintético-analítico) e *método analítico*, além da relativização da importância do método; **quarto momento**: disputa entre os partidários da "revolução conceitual" proposta pela pesquisadora Emília Ferreiro (construtivismo) e os defensores (velados e silenciosos) dos métodos tradicionais.

Como representante do primeiro momento, temos a metodização<sup>172</sup> do ensino da leitura por meio do "método João de Deus" que foi apresentada num relatório entregue ao presidente da província do Espírito Santo. Esse relatório foi escrito pelo professor e positivista Antônio da Silva Jardim<sup>173</sup> em 18 de julho de 1882. O referido método estava

---

<sup>171</sup>Conforme Silva (2011), João de Deus foi um poeta português. Cursou Direito e foi autor da *Cartilha maternal ou arte da leitura*, publicada em 1876. Essa cartilha se baseava no **método da palavração**, o qual tem início com o ensino de palavras (das mais fáceis para as mais difíceis, das simples para as compostas), depois de sílabas e, por fim, de letras.

<sup>172</sup>Metodização, de acordo com o dicionário de sinônimos on line, é "ato ou efeito de sistematizar". Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br/metodizacao/>>. Acesso em 27 out. 2016.

<sup>173</sup>De acordo com Mortatti (2000), Silva Jardim realizou diversos eventos com o objetivo de divulgar o método "João de Deus". Ele também foi crítico ferrenho do método da soletração, usado no Brasil até o momento. Os princípios que embasavam suas ideias estavam de acordo com a lei comtiana (preconizada por Auguste Comte - pensador francês - patrono do positivismo) dos três estados - teológico, metafísico e positivo, sendo possível o desenvolvimento planejado da sociedade e do indivíduo por meio das ciências exatas. Para maior aprofundamento sobre a vida e obra de Silva Jardim, indicamos a dissertação de mestrado de PASQUIM (2013). Disponível em:

contido na *cartilha maternal ou arte da leitura*, do poeta português João de Deus (Ramos). Com a divulgação sistemática do método da palavração, o "método João de Deus", de acordo com Mortatti (2000, p. 72), "contribui decisivamente para a constituição da alfabetização como objeto de estudo, no Brasil", destituindo, dessa maneira, a tradição da soletração e da silabação. Nessa trajetória de efervescência pela disputa hegemônica do ensino da leitura e da escrita, normatiza-se a tradição do método, "apresentando-se o "método João de Deus" (palavração) como fase científica e definitiva nesse ensino e fator de progresso social" (MORTATTI, 2000, p. 73).

O segundo momento histórico é decorrente da reforma da instrução pública paulista<sup>174</sup> (1890), com a disputa entre os métodos novos (intuitivos<sup>175</sup> e analíticos) que

---

<[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2013/pasquim\\_fr\\_me\\_mar.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2013/pasquim_fr_me_mar.pdf)>. Acesso em 29 out. 2016.

<sup>174</sup>Segundo Silva (2011, p. 25-26), "a partir de 1890, com a Reforma da instrução Pública no Estado de São Paulo, houve a reorganização da Escola Normal, a criação da escola-modelo Anexa e a criação do Jardim de Infância em 1896 nessa escola; a base desta reforma estava nos novos métodos de ensino, especialmente no revolucionário método analítico para a alfabetização, utilizado na Escola- Modelo Anexa à Normal, onde se desenvolviam atividades práticas. É esse período que a autora utiliza como sendo marco do segundo momento da história, abarcando o período de 1890 até 1920. A partir dessa primeira década republicana, os professores passaram a defender esse novo método disseminando-o para outros estados, por meio de artigos de jornais, revistas, contribuindo com a institucionalização do método analítico. Apesar dos professores reclamarem da lentidão desse método, ele perdurou obrigatoriamente até a Reforma Sampaio Dória em 1920, que além de outros aspectos garantia a autonomia dos professores por meio da chamada "autonomia didática".

Disponível

em:

<[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121166/silva\\_bg\\_tcc\\_bauru.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121166/silva_bg_tcc_bauru.pdf?sequence=1)>.

Acesso em: 27 out. 2016.

<sup>175</sup>De acordo com o glossário on line do grupo de estudos e pesquisas "história, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) da UNICAMP, o método de ensino intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII. Foi divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no final do Império, tendo Rui Barbosa como um dos principais defensores. Este foi responsável por sistematizar os princípios do método intuitivo em seus famosos *Pareceres* e por traduzir as *Lições de Coisas*, de Calkins. O método intuitivo utilizava os objetos como suporte didático e os sentidos possibilitavam a produção de idéias, iniciando do concreto e ascendendo à abstração. Os sentidos deveriam ser educados para obter o conhecimento, passando da intuição dos sentidos para a intuição intelectual. Foram propostos novos materiais didáticos (gravuras, objetos de madeira, caixas para o ensino das cores e das formas, etc.), museus pedagógicos e novas atividades para serem desenvolvidas em sala de aula. Os livros ganharam uma nova função, não servindo mais como instrumento para a memorização dos alunos, e sim como manuais didáticos, destinados à formação dos professores, orientando sobre a estrutura das aulas e a ordenação das atividades. O método de ensino intuitivo difundiu-se no Brasil no final do século XIX e início do XX, fazendo parte das diversas propostas de reformas de ensino federais e estaduais. Suas diretrizes vigoraram no Brasil até meados da década de 1920. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_de\\_ensino\\_intuitivo.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo.html)>.

Acesso em: 27 out. 2016.

foram oficializados e, segundo Mortatti (2000, p. 78), institucionalizaram-se, sendo sistematizados num "conjunto de aspirações educacionais amplamente divulgadas no final do Império brasileiro". Tais proposições, de base positivista, buscavam a cientificidade em detrimento do empirismo na educação da criança e "delineavam a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias escolares, especialmente a leitura" (MORTATTI, 2000, p. 78).

Silva (2011), citando Mortatti (2000), descreve que:

O **método analítico** é influenciado pela pedagogia norte-americana, baseado em uma nova concepção de criança. De acordo com esse método, o **ensino deveria ser iniciado pelo "todo" para posteriormente se chegar às partes**, ou seja, diferentemente do método sintético característico do período anterior, o método analítico defende que o ensino não deve proceder da letra, do fonema e chegar à palavra, mas deve partir da palavra às partes que a constitui (SILVA, 2011, p. 26, grifo nosso).

Nesse contexto histórico e metodológico, Mortatti (2000, p. 86) nos apresenta a tese de que, para a institucionalização do método analítico e sua organização no sistema público de ensino, "[...] passam a demandar adaptação desse método aos moldes linguísticos e culturais brasileiros e produção de cartilhas e livros de leitura de acordo com a reforma na instrução pública paulista".

Nessa direção, o método analítico foi sendo processado com divergências sobre o que se tomaria pelo "todo". De acordo com Silva (2011, p. 26), "alguns iniciavam o ensino da leitura pela palavra, outros pela sentença e outros pelas pequenas histórias". Além dessas questões, o ensino da escrita se dava, fundamentalmente, por meio de atividades de cópia e ditado, seguindo a concepção de que a caligrafia e o tipo de letra delineavam o trabalho com alfabetização. Conforme Silva (2011, p. 27), "é também nesse período, no final da década de 1910, que o termo "alfabetização" passa a designar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita".

Mortatti (2000, p. 134, grifos do autor) resume esse segundo período, afirmando que:

Ao longo desse momento histórico, a alfabetização - assim como a educação - vai-se consolidando como objeto de estudo tendente à autonomia e irreduzibilidade às demais manifestações educacionais e culturais. E funda-se uma nova tradição segundo a qual o método analítico para o ensino da leitura é o melhor, 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.

Segundo a mesma autora, a demanda pelo método analítico é amenizada com a reforma Sampaio Dória<sup>176</sup>, em 1920. Entretanto, esse período renovador do ensino ficou marcado pela busca da definição entre "'o novo e moderno' *contra* o 'antigo e tradicional' — representado pela situação do ensino no Império —, mas *a partir* do passado recente — o momento anterior” (MORTATTI, 2000, p. 134, grifos do autor). A contar da reforma citada, tem início o terceiro momento "da constituição da alfabetização como objeto de estudo" (Id. *Ibid.*, p. 142), denominado pela autora como "a alfabetização sob medida", que compreende o período de meados da década de 1920 e meados da década de 1970.

A síntese educacional nacional desse momento encontra sua representação nos princípios da "escola nova" que, de acordo com Mortatti (2000, p. 143), são interpretados, divulgados e institucionalizados pelos renovadores e inovadores da época:

[...] a partir, sobretudo, d'O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932) - particularmente por aqueles que aliam atividades intelectuais e

---

<sup>176</sup>Conforme o glossário on line do grupo de estudos e pesquisas (grifo nosso) "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) da UNICAMP, Antônio de Sampaio Dória foi professor da Faculdade de Direito da USP, contudo, devido a sua luta pela democracia e contra os discursos autoritários, foi demitido e exilado. "Sua luta pela reforma do ensino público no Brasil direcionou-o à reforma do ensino paulista, a convite do governador. Sua principal preocupação, dentro ou fora da reforma realizada, era a maneira de ensinar. Segundo o professor Lourenço Filho, uma dos principais interesses de Sampaio Dória era "tornar mais completo o aprendizado da arte de ensinar". O próprio educador afirmou, no I Congresso Interestadual de Ensino, em 1922, que "o capítulo máximo da pedagogia era a didática, a metodologia do ensino, a prática pedagógica". E acrescentou "**governo democrático e ignorância do povo são duas coisas que se chocam, se repulsam, se destroem. Como um povo pode se organizar se não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar?**". Criou também, em consonância com suas preocupações, as "Escolas de Alfabetização" – com o objetivo de **erradicar o que ele considerava o mais grave problema educacional do país**. Influenciado pelas teorias da chamada "Escola Nova", Sampaio Dória procurava o equilíbrio na relação pedagógica. Sem considerar o aluno como um ser passivo, era contra, porém, deixá-lo à própria sorte. **O professor não deve centralizar o ensino na própria pessoa, mas também não pode, sob pretexto de "deixar os alunos descobrirem tudo"**, esquecer de dar aula. Com um pouco de sorte, explica, um aluno levaria séculos para descobrir tudo o que deveria saber. "Na cooperação do professor e do estudante há uma justa medida de esforços recíprocos. Ao educador cabe a direção; ao educando, a realização", escreveu Sampaio Dória. Ao contrário de outros pedagogos influenciados pela Escola Nova, ele coloca os deveres do professor ao lado dos deveres do aluno. Caberia ao educador sugerir atividades, criar ambiente de estudo e dirigir o esforço dos educandos. Os alunos, por sua vez, devem obedecer às sugestões e exercer atividades próprias – "quando alguém aprende a dançar, não adianta nada o mestre dançar por ele", escreveu, em seu livro *Educação*, de 1933. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_de\\_ensino\\_intuitivo.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo.html)>. Acesso em: 28 out. 2016.

acadêmicas com atividades político-administrativas, como, por exemplo, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Nesse *Manifesto*, lançam-se "as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial" (Azevedo, 1963, p. 666), com o objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política e social desejada.

A nova ordem, anunciada no excerto, dizia respeito à supremacia dos aspectos psicológicos sobre os aspectos linguísticos e pedagógicos, demandando ao ensino uma educação renovada que pudesse desempenhar a socialização rápida e eficaz da alfabetização que era destinada ao povo como um todo, em direção ao "projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira" (MORTATTI, 2000, p. 144).

No contexto político de discussões acirradas constituem-se dois discursos: o *acadêmico-institucional* e o *discurso do cotidiano escolar*. Nesse cenário dicotômico, aparece a figura de Lourenço Filho<sup>177</sup> como influência fundamental para os destinos do ensino da leitura e da escrita. Sobre a influência política e estratégica deste educador e de outros, Mortatti (2000, p. 145) nos explica que:

[...] a ocupação de cargos estratégicos na administração educacional e o pioneirismo de suas formulações, sobretudo as contidas em *Testes ABC*<sup>178</sup>,

---

<sup>177</sup>Segundo o site infoescola, Lourenço Filho nasceu na cidade de Porto Ferreira (SP), optando pela carreira do magistério e abandonando o segundo ano de Medicina. Na sua trajetória enquanto docente desfrutou da prática administrativa e organizacional dirigindo a reforma da instrução pública no Ceará (1922-1923) e em São Paulo (1931-1932). Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Foi diretor da Escola de Professores no Distrito Federal e do INEP, que então se denominava Instituto Nacional de Pedagogia. Desenvolveu diversas obras de orientação, como, cartilhas para apropriação das escolas no ensino da escrita e na didática de sala de aula. Foi um dos precursores no estudo e publicações no âmbito da Escola Nova, com o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, no fim da década de 30. Como docente lecionou disciplinas ligadas à Psicologia e à Pedagogia. De acordo com a biografia levantada, este estudioso desenvolveu seus escritos na vivência da administração e organização do ensino em diversas localidades brasileiras, portanto, se tornou um grande conhecedor da principal ferramenta educacional, a escola. Ele a definia como sendo *uma sede com clientela específica de alunos, elementos docentes próprios, e, enfim, atividades prefixadas, segundo o ensino que ministre, seus horários e programas* (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 25). Fosse à escola pública ou particular essa estrutura seria a mesma, pois, deveria estar adaptada às peculiaridades do trato educacional. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/lourenco-filho/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

<sup>178</sup>De acordo com Sganderla e Carvalho (2010, p. 4), "os Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1934) foi uma das obras de Lourenço Filho mais difundidas no Brasil no âmbito da Psicologia da Educação, tendo sido traduzida em várias línguas, incluindo o inglês, o francês, o espanhol e o árabe. O objetivo dos Testes ABC era o de classificar as crianças pela sua capacidade real de aprendizagem na leitura e na escrita, permitindo um diagnóstico individual com relação à maturidade para aprendizagem dessas habilidades. No total eram oito testes que procuravam atender aos pontos de análise: coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de



resultante de pesquisa experimental que integra outros professores-pesquisadores e ao mesmo tempo sintonizadas com as das grandes autoridades internacionais no exterior; o que, por sua vez, reforça o caráter inovador e catalisador de seu pensamento escolanovista em relação ao ensino da leitura e da escrita.

À vista do que foi exposto, podemos inferir que o *discurso institucional-acadêmico*<sup>179</sup> (desenvolvido na superestrutura da instituição dominante<sup>180</sup>), por questões políticas e estratégicas, constituiu-se como hegemônico, sobrepondo-se ao *discurso do cotidiano da sala de aula* (infraestrutura). Desse modo, para além das disputas entre os métodos tradicionais ou modernos e, mesmo entre os modernos, o foco sobre o nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita conquista supremacia (MORTATTI, 2000). Fica instituído, nesse contexto, os novos fins propostos para a educação, que ultrapassam as discussões sobre os métodos de alfabetização:

Se, por um lado, nesse momento, é grande a influência do pensamento catalisador de Lourenço Filho, por outro, pode-se também considerar a ocorrência de uma certa dispersão de "bandeira de luta" e uma certa amenização do espírito combativo característico do momento anterior. É certo que muitas contendas - orais e escritas - ainda ocorrem em torno dos métodos de ensino da leitura, que muitas cartilhas anteriores, inclusive as do século XX, continuam a ser adotadas ao lado de outras produzidas no momento em questão e que a "tradição herdada" é organizada e sistematizada como interpretação do passado, em artigos, manuais de ensino tanto para o

---

figuras; memorização visual; coordenação auditiva motora; capacidade de prolação; resistência à ecolalia; memorização auditiva; índice de fatigabilidade; índice de atenção dirigida; vocabulário e compreensão geral. Possuindo orientações minuciosas quanto a sua forma de aplicação, duração do exame, condições do examinando e do examinador e da técnica de exame para cada um dos oito testes, Lourenço Filho pretendia controlar as variáveis que pudessem interferir no exame e evitar as críticas quanto a sua aplicação e resultados. A avaliação geral dos Testes ABC para indicar o nível de maturidade dava-se pela soma dos pontos obtidos em cada prova". Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia\\_da\\_Educacao/Trabalho/09\\_12\\_04\\_Tests\\_ABC\\_a\\_defesa\\_de\\_uma\\_base\\_cientifica\\_da\\_organizacao\\_escolar.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/09_12_04_Tests_ABC_a_defesa_de_uma_base_cientifica_da_organizacao_escolar.PDF) Acesso em; 28 out. 2016. Indicamos, para aprofundamento dos estudos sobre o Teste ABC de Lourenço Filho, a obra de Mortatti (2000), especificamente as páginas 146 a 170.

<sup>179</sup>Conforme Mortatti (2000, p. 125), o discurso acadêmico-científico é um discurso de autoridade, do qual decorre a definição: "de um objeto de estudo - a alfabetização, entendida como aprendizagem da leitura e da escrita -; de um método científico de abordagem - método clínico-experimental -; de um ponto de vista hegemônico para abordagem do objeto - psicológico-condutivista -; e de um sujeito autorizado do discurso investigativo - o especialista em alfabetização".

<sup>180</sup>Para Mortatti (2000, p. 214), "No nível das tematizações características do discurso acadêmico-científico, de onde se depreende mais explicitamente o movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo, *Teste ABC* é apresentado como hegemônico e constantemente referenciado como a primeira pesquisa sistematizada produzida por um brasileiro, com repercussão internacional, em que se ressalta, como inovação para a época, o rigor característico do trabalho de investigação científica de um determinado fenômeno no âmbito da educação".

professor primário em exercício quanto para aqueles ainda estudantes dos cursos normais. No entanto, essas manifestações assumem características diferenciadas resultantes dos novos fins propostos para a educação (MORTATTI, 2000, p. 144).

Assim, a contenda sobre os métodos cede espaço aos pressupostos dos testes de avaliação da maturidade, buscando entender o fracasso escolar por meio das "diferenças individuais de nível de maturidade" (MORTATTI, 2000, p. 148). Nesse sentido, o foco no ensino transporta-se para o foco na aprendizagem, deixando em segundo plano a questão metodológica. Sob tal concepção de educação, o método fica subjugado à maturidade da criança e à sua necessidade educacional:

Embora o método analítico continue a ser considerado o "melhor" e "mais científico", sua defesa apaixonada e ostensiva vai se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético - misto ou "ecclético"<sup>181</sup> -, e se obterem resultados satisfatórios (MORTATTI, 2000, p. 144).

Nesse percurso histórico do ensino da leitura e da escrita, as cartilhas foram as grandes vedetes. Elas portavam em si os métodos preconizados pelos seus autores, os quais continham a concepção de ensino e aprendizagem da língua escrita. São representantes ilustres desse material, as cartilhas: *Cartilha do povo*; *Upa, cavalinho*<sup>182</sup>; *Cartilha Sodré* e *Caminho Suave*. De acordo com Mortatti (2000), *A Cartilha do povo* é a primeira obra didática de Lourenço Filho. Essa *Cartilha* tem o objetivo de corroborar o ensino do povo dentro do projeto de integração nacional. Mortatti (2000, p. 171-172, grifos do autor) nos apresenta sua constituição:

Á guisa de apresentação, o autor expõe, antes da 1ª lição, o plano "extremamente simples" da *Cartilha*, baseado na "feição silábica do idioma" e na "representação fonética que a escrita permite", evidenciando, ainda, a preocupação concretizada em algumas lições de oferecer subsídios para mais

---

<sup>181</sup>Mortatti (2000, p. 212) expõe que, no método eclético, "o ensino da leitura é proposto não apenas como processo de "reconhecimento de símbolos gráficos", mas também como "desenvolvimento da habilidade de compreensão e de interpretação do que [se] lê", e seu objetivo é levar a criança a ler e interpretar, "num treino intensivo de pensamento e linguagem"; o processo adotado procura atender às "diferenças individuais".

<sup>182</sup>Mortatti (2000) nos indica para aprofundamento dos estudos sobre *Cartilha do povo* e *Upa, cavalinho!*, a dissertação de mestrado de BERTOLLETTI, E. N. M. (1997), que traz minucioso estudo sobre esse material.

conveniente utilização, inclusive por leigos, da *Cartilha*, que, como todo livro didático, deve ser entendida como instrumento auxiliar de trabalho, apenas. Quanto ao método escolhido, dado que sua ênfase recai na aprendizagem do mecanismo da leitura e da escrita entendidas como instrumentos - e não em seu ensino, nem tornando-as como finalidades -, Lourenço Filho apresenta uma posição "relativista", semelhante à defendida em *Testes ABC: a Cartilha* pode servir para o ensino por meio tanto dos métodos sintéticos quanto do analítico.

Após trinta anos de publicação da *Cartilha do povo*, Lourenço Filho publica a cartilha *Upa, cavalinho!*, que, segundo Mortatti (2000), faz parte do último título da *Série Leitura Graduada Pedrinho*<sup>183</sup> — publicada pela primeira vez em 1957. Mortatti (2000, p. 177-178, grifos do autor) assim nos apresenta o plano da cartilha:

[...] o plano da cartilha se desenvolve em cinco fases: de sentenças e palavras - oito primeiras lições -; de discriminação das sílabas com as consoantes dadas - oito lições seguintes -; de discriminação e recomposição imediata, em palavras já conhecidas e em novas - seis lições seguintes -; das consoantes ainda não estudadas; e de ensaio da leitura corrente - 16 lições finais da cartilha. [...] alguns outros aspectos do conteúdo propriamente dito da cartilha: a busca de uma unidade lexical e semântica em todas as lições, marcada pela recorrência dos mesmos "personagens" em diferentes situações de seu cotidiano; a presença de historietas em prosa e verso - poesias com rimas pobres<sup>184</sup>, parlendas - e de textos informativos de caráter metalinguístico<sup>185</sup>, a respeito do alfabeto, das dificuldades silábicas; a

---

<sup>183</sup>Segundo Abreu (2009, p. 90-91), "Com um projeto que anuncia seis livros, sendo cinco exemplares para a *Leitura graduada*, com os respectivos *Guias do Mestre* e uma cartilha, a Edições Melhoramentos inicia a publicação da série em janeiro de 1953, com *Pedrinho*, o primeiro livro. A seguir, em janeiro de 1954, *Pedrinho* e seus amigos, o segundo livro da série. O terceiro livro, editado em janeiro de 1955 é *Aventuras de Pedrinho*. O quarto livro da série tem como título *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, e foi editado pela primeira vez em março de 1956. *Pedrinho e o Mundo*, o quinto volume, ao que tudo indica, parece não ter sido publicado, mesmo que o autor e a Editora Melhoramentos o citem constantemente na divulgação da Série. E para encerrar a *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, Lourenço Filho escreve a cartilha *Upa, cavalinho!*, cuja primeira edição é de janeiro de 1957. Portanto, a série é finalizada com a publicação da cartilha, que deveria iniciar a série de leitura. Este fato pode ser explicado "talvez, pela *Cartilha do povo* continuar atual e intensamente utilizada à época do lançamento dessa outra cartilha de Lourenço Filho, o que talvez explique também a hesitação do autor em produzir nova cartilha" (BERTOLETTI, 1997, p.106). Os livros da *Série de Leitura Graduada Pedrinho* foram reeditados até 1970, com o total de 4.649.376 livros publicados. Se incluirmos os *Guias do Mestre*, a tiragem se eleva a 4.778.171". Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93051?show=full>>. Acesso em: 28 out. 2016.

<sup>184</sup>Rimas pobres, de acordo com o site da UOL sobre português, diz respeito a escolha das palavras pertencentes à mesma classe gramatical, como é o caso da poesia contida no texto, sob autoria de Vinícius de Moraes, cujo fragmentos assim se apresentam: "*De repente do riso fez-se o pranto / Silencioso e branco como a bruma / E das bocas unidas fez-se a espuma / E das mãos espalmadas fez-se o espanto [...]*". Os vocábulos "pranto/espanto" e "bruma/espuma" pertencem à classe dos substantivos. Ao contrário disso, nas rimas ricas a escolha das palavras se dá de forma variada, pertencentes a classes gramaticais distintas. Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/literatura/rimas-pobres-ricas-raras.html>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

<sup>185</sup>Textos de caráter metalinguístico são, segundo o dicionário informal on line, aqueles que utilizam o código para falar dele mesmo: uma pessoa falando do ato de falar, outra escrevendo sobre o ato de

repetição de temas cívicos e morais e de um texto já presentes na *Cartilha do povo* - "O menino preguiçoso" (p. 49-50) -; a semelhança de assunto, vocabulário e estrutura sintática de algumas historietas em relação às *Instruções practicas para o ensino da leitura pelo methodo analítico - Modelo de lições* [194].

Outra cartilha que despontou na história do ensino da leitura e da escrita foi a *Cartilha Sodré*, da professora Benedicta Sthal Sodré, publicada em 1940, com 30 milhões de exemplares vendidos até o ano de 1996 (MORTATTI, 2000). A autora e seu esposo — o também professor Abel Sodré —, empreendem a divulga o da cartilha, tendo por base a experiência de anos de magistério. E, nessa dire o, relativizam os métodos e os processos de ensino da leitura. Suas críticas perpassam pela ideia de que   preciso recuperar o que há de bom nos métodos tradicionais (destaque para o método da silaba o<sup>186</sup>), e integrar ao ensino aquilo que se torna fundamental para a alfabetiza o eficaz.

Assim, Abel Sodré publica, no ano de 1934, o artigo *Alfabetiza o Rápida* na *Revista de Educa o*, realizando uma síntese sobre seu pensamento acerca do ensino da língua materna:

---

escrever, palavras que explicam o significado de outra palavra. Também ocorre metalinguagem em situa es que o linguista define a língua; quando o poeta reflete sobre a cria o poética; quando um cineasta cria um filme tematizando o próprio cinema; quando um programa de televisão enfoca o papel da televisão no grupo social; quando um desenhista elabora quadrinhos sobre o próprio meio de comunica o; etc. O exemplo mais definitivo desse tipo de fun o são as aulas de gramática, os livros de gramática e os dicionários da língua. Ex: Escrevo porque gosto de escrever. Ao passar as ideias para o papel, sinto-me realizada.

Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/metalingu%C3%ADstica/>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

<sup>186</sup>O método da silaba o, ou método silábico, pertence ao grupo dos métodos de marcha sint tica (que vai das partes para o todo). Conforme Frade (2005, p. 27), "no método silábico, a principal unidade a ser analisada pelos alunos   a sílaba. No entanto, em várias cartilhas, o trabalho inicial centra-se nas vogais e seus encontros, como uma das condi es para a sistematiza o posterior das sílabas. No desenvolvimento do método, geralmente   escolhida uma ordem de apresenta o, feita segundo princípios calcados na ideia "do mais fácil para o mais difícil", ou seja, das sílabas "simples" para as "complexas". São apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para indicar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras. O método permite que se formem novas palavras apenas com as sílabas já apresentadas e formam-se, gradativamente, pequenas frases e textos, forjados para mostrar apenas as combina es entre sílabas já estudadas".

Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%202008%20Metodos\\_didaticas\\_alfabetizacao.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%202008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf)>. Acesso em: 2 nov. 2016.

É que a alfabetização que se faz pelo método analítico (se os pais ou o professor não intervierem com uma silabação providencial) apresenta-se, além de lenta, muitas vezes defeituosa pelo conhecimento imperfeito das sílabas. Temos um bom número de anos de exercício de magistério. Exercemos já o cargo de diretor de grupo. Em escola rural e mesmo em grupo escolar, regemos classes de 1º grau. Falamos, portanto, pela nossa própria experiência e pela observação do trabalho de numerosos colegas. A alfabetização é atualmente muito morosa. As repetições de ano no 1º grau são mais numerosas do que deviam ser, levando-se em conta a capacidade didática do magistério paulista e a inteligência de nossa gente. Necessário é, pois, que busquemos remédio para um mal tão fácil de curar: temos o bom mestre e o bom aluno. Que nos falta? Voltar um pouquinho ao passado. Nem tudo o que lá deixamos é inferior aos gêneros de mais recente importação. Talvez que, limpada com esmero, a prata velha de casa possa substituir com vantagem a baixela nova, mas de falso brilho. [...] Todos os métodos e processos são defensáveis. Têm todos, também, o seu ponto vulnerável, o seu "calcanhar de Aquiles". Só a prática e os resultados colhidos é que poderão, em última instância, sentenciar qual o que mais nos convém (SODRÉ, 1934 *apud* MORTATTI, 2000, p. 205).

A constituição da referida cartilha dava-se da seguinte forma:

[...] a *Cartilha* é composta de sete partes, em que se enfocam, respectivamente: as sílabas formadas com a vogal *a*; as demais vogais; ditongos não nasalados e hiatos; o emprego das letras *s*, *r*, *m*, *n* e *l* no fim das sílabas; o emprego das letras *e* e *l* intercaladas; o emprego das letras *h* e *z* e os diversos sons do *x*; e o emprego das vogais e ditongos nasais. [...] não se deve ensinar o nome das letras *s*, *r*, *n*, e *l*, mas apenas o som que cada uma delas representa, quando acrescentadas a uma das sílabas ou palavras estudadas; é a diferença do "Processo Sodré", em relação ao método da silabação (MORTATTI, 2000, p. 206).

Além das cartilhas apresentadas anteriormente, temos a existência da cartilha *Caminho Suave*<sup>187</sup> como representante do empenho deflagrado historicamente para extinção do analfabetismo. Nessa perspectiva, a autora da cartilha *Caminho Suave*<sup>188</sup>, Branca Alves de Lima, "formada pela Escola Normal do Braz, em 1929, e com

---

<sup>187</sup>Esse nome, de acordo com Peres e Ramil (2015, p. 61), "não foi um nome escolhido ao acaso pela autora, Branca Alves de Lima, para nomear a cartilha por ela produzida". A autora defendia que era preciso "suavizar para nossas crianças o ensino da leitura, tornando-o vivo, prático e dinâmico" (LIMA, 1979, p. 6). Para ela, "além do reconhecimento dos símbolos gráficos – um processo mecânico, sensorial ou fisiológico – um método para ensino da leitura e escrita deveria propiciar ao aluno habilidades de compreensão e interpretação – processo mental ou psicológico" (LIMA, 1979, p. 6). Ancorada nesses pressupostos, essa professora produziu, editou, promoveu, vendeu e defendeu arduamente a cartilha que seguia o método por ela considerado o mais adequado e eficiente no ensino da língua materna: o eclético (analítico-sintético). Para a autora, "análise e síntese no plano mental são dois tempos do mesmo ato de pensamento" (LIMA, 1979, p. 11).

<sup>188</sup>Não poderia ocultar, neste momento, a emoção de ter sido alfabetizada por meio desta cartilha (lembro-me com carinho da minha professora da 1ª série, da capa da cartilha *Caminho Suave* e das atividades proposta por ela).

experiência de quinze anos de trabalho em classe de 1º grau, **com extraordinários resultados**" (MORTATTI, 2000, p. 206, grifo nosso), somou esforços, conseguindo, em 1970, a marca da venda de um milhão de exemplares por ano (id., 2000). A cartilha segue sendo editada até os dias atuais (já vendeu quarenta milhões de exemplares), angariando o título de "símbolo por excelência da alfabetização" como "maior sucesso editorial do país" (Id. Ibid., p. 207).

Diante do número de vendas da cartilha, inferimos que uma boa parcela dos professores alfabetizadores, hoje em sala de aula, tenha sido alfabetizada através do seu método. Isso, num processo de "alfabetização pela imagem"<sup>189</sup>, por meio do método analítico-sintético que partia da palavra, utilizando vocábulos familiares e de fácil articulação até chegar à sílaba. Essa cartilha baseava-se "em conceitos de professor, aluno, método e ensino-aprendizagem da leitura e escrita extraídos das então modernas tendências em pedagogia derivadas dos princípios da Escola Nova, além da experiência pessoal da autora" (MORTATTI, 2000, p. 208).

Enfim, a cartilha *Caminho Suave* fez parte do ideário didático de muitos professores e do processo de aprendizagem da língua materna de muitos alunos brasileiros. Sua proposta de alfabetizar pela imagem é assim explicitada por Peres e Ramil (2015, p. 63):

Relacionar a forma das tipografias<sup>190</sup> das letras ou sílabas das palavras ao formato de sua respectiva imagem contribui para a memorização da criança,

---

<sup>189</sup>A "Alfabetização pela Imagem", proposta pela cartilha *Caminho Suave*, pressupõe, segundo Peres e Ramil (2015, p. 62-63), "a alfabetização feita através da associação de imagens a palavras-chave, sílabas e letras. A relação entre as imagens e as palavras, no processo de alfabetização, é assim justificada por Branca: "Apresenta [a cartilha] as palavras-chave, as sílabas e as letras intimamente vinculadas a desenhos que excitam energeticamente o interesse e oferecem apoio à memória" (LIMA, 1979, p. 7). "Interesse, motivação, memória, estimulação, fixação, discriminação, facilitação, incentivo, rapidez, dinamismo, eficácia, treino, entre outras, são algumas das palavras-conceito utilizadas para justificar a proposta da "Alfabetização pela Imagem". A elas estão atreladas concepções e representações do aprender e do ensinar a ler e a escrever próprias do período em que a cartilha foi produzida, ou seja, aprender a ler e escrever é, acima de tudo, desenvolver habilidades percepto-motoras, cujas atividades de repetição e memorização são centrais. [...] Antecedido do período preparatório, também chamado de período de adaptação, no qual a ênfase deveria ser em atividades que visam o desenvolvimento das habilidades de discriminação visual, de acuidade auditiva, de coordenação viso-motora, de concentração, de maturidade linguística, de interesse em aprender a ler, a discriminação das palavras-chave era o passo primeiro e fundamental da proposta (utilizando os cartazes, parte do material complementar do método)" (LIMA, 1979, p. 9).

<sup>190</sup>"Trata-se do conjunto de todas as letras de determinado alfabeto, tanto em "caixa-alta" como em "caixa-baixa", assim como os algarismos e sinais ortográficos necessários à confecção do texto, desenhados com os mesmos parâmetros gráficos" (FERNANDES, 2003 *apud* PERES; RAMIL, 2015, p. 63).

que associa as formas das fontes da tipografia utilizada na palavra às da imagem representada, pois os caracteres ocupam praticamente o mesmo espaço e assumem formato muito parecido, ao encaixar-se dentro de um detalhe da figura. Essa combinação de palavra-imagem se repete com as mesmas características em todos os livros e material de apoio da *Caminho Suave*, o que reforça ainda mais o aprendizado do aluno.

Os autores supracitados apresentam em seu texto diversos exemplos de como se dá a combinação da palavra-imagem, na qual, conforme o excerto anterior, os caracteres assumem o formato muito parecido com a figura. Destacamos um exemplo: letra/sílaba *a*; palavra - *abelha*; explicação dos autores: "a curva de cima do *a* forma a cabeça e o peito (tórax) da abelha; a bolinha de baixo é a barriga" (PERES; RAMIL, 2015, p. 65). Podemos conferir na imagem abaixo o que os autores explicam em palavras:

**Figura 9 - Esquema de alfabetização pela imagem, utilizado pela cartilha Caminho Suave**



Fonte: Disponível em: <[www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/11322/788](http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/11322/788)>. Acesso em: 2 nov. 2016

Em suma, constatamos que o campo da alfabetização se faz historicamente, marcado por disputas entre diferentes métodos, e é representado por três momentos capitais, são eles: disputa entre o "método João de Deus" (palavração) e métodos sintéticos (primeiras cartilhas); disputa entre o método analítico e os métodos sintéticos (silabação); disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e método analítico (relativização da importância do método, com ênfase nas questões de ordem psicológicas). Agora, a fim de termos uma visão geral e sintética dos métodos, compartilhamos o quadro a seguir:

Figura 10 - Quadro geral: Métodos de Alfabetização

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Marcha/ organização	Capacidade priorizada	Natureza da intervenção pedagógica que se consolidou
Alfabético	Alfabeto (grafema)	Relação do nome da letra com o som	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo
Fônico	Fonemas (sons)	Relação direta da fala com a escrita	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo
Silábico	Sílaba	A sílaba é uma unidade mínima de segmentação da fala	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo
Palavração	Palavra	Parte-se da palavra que tem significado	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo
Sentencição	Frase	Parte-se da frase que tem significado	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo
Global de contos ou de historietas	Texto	A unidade da língua é o texto	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ seqüência/ diretivismo

Fonte: FRADE (2005, p. 65)

Decorrente dos três momentos já abordados, a partir da década de 1970, tem início o quarto momento, conforme proposto por Morttati (2000, p. 26-27, grifos do autor), que se caracteriza:

[...] por uma disputa que passa a se destacar a partir, aproximadamente, do final da década de 1970, entre os partidários da "revolução conceitual" proposta pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, de que resulta o chamado *construtivismo*, e entre os defensores - velados e muitas vezes silenciosos, mas persistentes e atuantes - dos *tradicionalis métodos* (sobretudo o misto), das *tradicionalis cartilhas* e do *tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos*.



Esse momento traduz-se na disseminação de um discurso que é resultado de estudos em universidades públicas, oficializado em documentos pelos órgãos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e que ecoa na sala de aula (MORTATTI, 2000). Nesse itinerário, está em voga o discurso da "autonomia didática", havendo, assente Mortatti (2000, p. 254), a "rejeição da perspectiva tecnicista e das "receitas" didático-pedagógicas" e a disseminação de trocas de experiências de boas práticas entre os professores. Diante dessa reorganização, almeja-se:

[...] a busca de respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada de superação dos problemas sócio-político-educacionais da época, essa coincidência encontra sua síntese no discurso sobre a "revolução conceitual", representada pelo postulado da construção do conhecimento linguístico pela criança, em decorrência do quê, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo (MORTATTI, 2000, p. 253-254).

Como expoente desse quarto momento, temos Emília Ferreiro<sup>191</sup>, que desenvolveu suas pesquisas na Argentina e no México, com a colaboração de Ana Teberosky<sup>192</sup>. A autora segue uma perspectiva psicolinguística embasada pela teoria da linguagem de Chomsky<sup>193</sup> e da teoria da inteligência<sup>194</sup> de J. Piaget (MORTATTI, 2000). Para esses teóricos, "a linguagem parece ser uma verdadeira propriedade somente da

---

<sup>191</sup>A respeito dessa pesquisadora, consultar nota de rodapé na página 26 desta pesquisa.

<sup>192</sup>Doutora em psicologia e docente do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona, ela também atua no Instituto Municipal de Educação dessa cidade, desenvolvendo trabalhos em escolas públicas. Pesquisou e escreveu, juntamente com Emília Ferreiro a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, estudo desenvolvido por ela e por Emilia Ferreiro no final dos anos 1970, trouxe novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever.

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

<sup>193</sup>A teoria da linguagem de Chomsky diz respeito à capacidade para desenvolver a linguagem e como a espécie humana é caracterizada pela racionalidade, a questão fundamental para essa linha de estudo é a relação entre linguagem e pensamento. Seus estudos se centralizam no percurso psíquico da linguagem como e, em consequência disso, no domínio da razão.

Disponível em: <<http://www.infoescola.com/comunicacao/teoria-gerativa-de-noam-chomsky/>>. Acesso em: 2 nov 2016.

<sup>194</sup>"Teoria epistemológica genética formulada pelo biólogo genebrino Jean Piaget (1896-1980), estofo teórico do construtivismo em suas mais diversas formas de expressão" (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 7-8). Ainda segundo essas autoras: "a "epistemologia genética" procurou demonstrar de que maneira as estruturas psíquicas se organizam segundo estágios do desenvolvimento" (Id. Ibid, p. 26).

espécie humana em sua essência e uma parte comum de nossa capacidade biológica compartilhada" (CHOMSKY, 1988 *apud* SCLiar-CABRAL, 1997, p. 38).

Esses estudos advogam a aprendizagem da língua escrita<sup>195</sup> ocorrendo por meio de conflitos cognitivos e "erros construtivos", os quais desestabilizam as hipóteses infantis. Esta perspectiva de aprendizagem incorporou-se na educação paulista a partir de 1984 (MORTATTI, 2000), sendo disseminada por meio de programas de alfabetização (o programa Letra e Vida foi um representante dessa vertente teórica), de publicações, de formação de professores, de cursos de capacitação, num esforço conjunto de divulgação desse novo ideário. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), bem como o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FDE), órgãos pertencentes à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, passaram a ter, como integrantes de seus quadros, teóricos que advogavam as concepções de educação de base construtivista.

Objetivando o empreendimento de clarear e convencer a comunidade educativa estadual, os órgãos supracitados investiram em capacitação dos professores, privilegiando autores das coletâneas e bibliografias dos documentos oficiais (MORTATTI, 2000). Por outro lado, os autores defensores de posições diversas, aproximando-se em maior ou menor medida do ensino tradicional, foram deixados de lado, num procedimento intencional de instalação das novas abordagens educativas.

Após uma década de supremacia do construtivismo, de acordo com Mortatti (2000), e com a expansão da pesquisa em pós-graduação, ocorreu uma ampliação considerável de produções acadêmico-científicas que versavam sobre o tema da alfabetização. Destacamos, anuentes com Mortatti (2000), os trabalhos produzidos por Magda B. Soares, que trazem um balanço analítico do cenário da época, abordando o tema do ensino e da alfabetização. A autora é responsável pela publicação de artigos e livros que apontam aspectos esclarecedores acerca das discussões em torno da alfabetização no Brasil. Além dela, outros autores se lançaram nessa seara, prova disso, é que tivemos um aumento significativo do número de teses e dissertações sobre o assunto no país.

---

<sup>195</sup>Para Ferreiro e Teberosky (1985 *apud* ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014, p. 35) "ler não é decodificar" a escrita em fonologia, pois "[...] a linguagem escrita não representa primariamente os sons da fala, mas sim que provê índices sobre o significado [...] a escrita é um sistema alternativo de sinais, que remetem diretamente a uma significação [...] a transcrição do escrito na fala é possível somente através do intermediário do significado".

Mortatti (2000, p. 288), diante do exposto, sumariza este quarto momento afirmando que:

Em síntese, neste quarto momento, o ensino-aprendizagem da leitura e escrita vem-se sedimentando como um objeto de estudo e pesquisa acadêmico integrado a um campo de conhecimento específico - ensino da língua [...]. Todavia, o interesse crescente que os problemas relativos a esse processo de ensino-aprendizagem tem despertado em pesquisadores de outras áreas - como história, antropologia, sociologia - indica uma tendência de a alfabetização se constituir um campo de conhecimento superespecializado, autônomo e, simultaneamente, interdisciplinar.

Corroborando o excerto, a presente pesquisa se integra à tendência referida, buscando fornecer ao professor alfabetizador elementos teóricos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança. Além disso, também visa elucidar esse profissional acerca dos elementos teóricos concernentes à estrutura da língua portuguesa para que, de posse desses conhecimentos, ele possa orientar sua prática não mais no sentido dicotômico entre "antigo/tradicional" e "moderno/novo", mas na direção da síntese necessária que, alicerçada pelas leis da dialética, levará em conta o todo.

Para tanto, aprofundaremos, na próxima subseção, em questões relacionadas às unidades de processamento da linguagem escrita, apresentando conteúdos neurolinguísticos fundamentais para o entendimento da leitura e da escrita, com o objetivo de desmistificar o uso de métodos que vão na contramão dos estudos avançados da neurociência.

#### *4.1.2 As unidades de processamento da leitura e da escrita: rotas fonológicas e lexicais*

*“Peço licença para soletrar [...] / a palavra ti-jo-lo,  
por exemplo / e poder ver que dentro dela vivem /  
paredes, aconchegos e janelas / e descobrir que  
todos os fonemas / são mágicos sinais que vão se  
abrindo / constelação de girassóis gerando / em  
círculos de amor que de repente estalam / como flor  
no chão da casa.”*

(Thiago de Melo, 2009, p. 35-36)

Objetivamos, neste momento, analisar as abordagens que caracterizam o ensino da *unidade de processamento da linguagem escrita* pelo viés das unidades menores (letras e sílabas) ou maiores (palavras e textos). Faremos isso as relacionando aos métodos estudados para que, de posse dessa análise, possamos identificar os elementos essenciais que corroboram a eficácia do trabalho pedagógico com a língua materna.

Trilharemos pela análise dialética das abordagens de alfabetização de diferentes naturezas, objetivando compreender seus movimentos nos diversos momentos do processo de alfabetização. As referidas abordagens, representadas metaforicamente na epígrafe anterior, se subdividem em: aquelas que enfatizam o trabalho com o código, recebendo a denominação de *rota fonológica*; e aquelas com ênfase ao significado, denominando-se *rota lexical*.

A primeira abordagem tem como ponto de partida as unidades menores da linguagem oral (fonemas e sílabas) e as unidades menores da linguagem escrita (letras e combinações de letras), tendo como resultado o acesso indireto ao significado. Já a segunda abordagem tem como ponto de partida o texto, sustentando que "as crianças podem aprender a ler tão naturalmente como aprendem a falar" (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014, p. 26). Nessa abordagem o principal objetivo é a compreensão do que está sendo lido, intentando a busca do significado desde o início do processo, sendo assim caracterizada pelo acesso direto a ele.

Conforme Andrade, Andrade e Capellini (2014, p. 26), "as abordagens com ênfase no significado têm sua principal representação na concepção conhecida como Whole-Language<sup>196</sup>, em português "Linguagem Global" (Bentolila & Germain, 2005;

---

<sup>196</sup>O movimento de "Whole Language", de acordo com o Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: novos caminhos, da Câmara dos Deputados - Comissão de Educação e Cultura (BRASIL, 2003, p. 95-96), dispõe que "na década de 70, as ideias disseminadas pelo movimento de "Whole Language" (similar ao que se denomina de construtivismo e que é apregoado pelos PCNs, no Brasil) tornaram-se muito populares. Os trabalhos de Frank Smith [...] tornaram-se muito influentes. Com isso, as práticas tradicionais de alfabetização, centradas na decodificação, foram perdendo ênfase. Apesar da evidência científica em contrário, esse movimento cresceu muito rapidamente durante os anos 70 e 80. Os livros e materiais didáticos foram sendo relegados a segundo plano, livros com leituras e "atividades" variadas substituíram os tradicionais métodos estruturados de alfabetização. A importância – cientificamente comprovada – de que as crianças possuam o conhecimento e a linguagem adequada para lidar com os textos e materiais didáticos foi substituída pela ideia de que os materiais didáticos é que deveriam se adequar às informações e à linguagem já adquirida pelos alunos. O ensino da decodificação, ortografia, gramática e vocabulário foi praticamente abandonado". Esse movimento, segundo Moreira (2009, p. 96-97) "foi proposto por Goodman, a partir de sua concepção do processamento da leitura

veja também Belintane, 2006)". A respeito dessa polaridade no discurso metodológico de ensino da língua materna, Belintane (2006, p. 263) nos explica que:

Desde o final do século XIX, o ensino da leitura vem sendo submetido a uma polaridade discursiva que opõe, de um lado, as linhas teóricas que acentuam a importância do código no processo da aprendizagem da leitura (métodos alfabético, silábico, fônico e outros), cuja entrada no ensino se dá a partir de uma rígida sistematização das fases iniciais da aprendizagem e cuja premissa básica assume que a leitura fluente resulta de um domínio seguro da correlação entre as unidades mínimas da fala e as da escrita. De outro, posicionam-se as linhas que dão relevo aos sentidos prévios construídos pelo leitor e a suas habilidades em utilizar-se de conhecimentos já assimilados para monitorar o processo de leitura, cuja entrada no ensino valoriza, entre outros, a cultura, a construção do conhecimento e a interatividade (métodos globais; ideográficos; construtivismo; sociointeracionismo e outros).

Nesse embate didático-metodológico, o autor considera que o construtivismo suplantou o ensino da leitura pelos métodos sintéticos, ainda que apenas discursivamente (BELINTANE, 2006). Se outrora o problema do analfabetismo tinha na evasão escolar o seu grande motivo, nesse momento (década de setenta), mesmo com os novos métodos — global, ideográfico, etc. —, o problema recai sobre "as imensas dificuldades de leitura e as defasagens nas correlações esperadas de competências/ série (ou ciclo)" (BELINTANE, 2006, p. 263). Tais dificuldades podem ser analisadas sob diversos aspectos, e não somente por meio da disputa entre métodos de ensino. O autor declara, como resultado de suas pesquisas, que as dificuldades acima aventadas são resultados de dois gargalos:

[...] redes escolares que não fornecem condições de trabalho para que a equipe possa pôr no centro uma prioridade (no caso a alfabetização e o ensino de leitura em situações heterogêneas de ensino); professores que não dispõem de uma formação inicial necessária à atividade que exercem — uma olhada nos currículos de pedagogia é bastante reveladora: no caso da Universidade de São Paulo, que é quase sempre vista como modelar, há **apenas um semestre dedicado ao estudo da alfabetização e uma disciplina optativa intitulada “Metodologia do Ensino de Linguística”**. A formação do professor, tanto a inicial como a contínua, é um dos nós principais dessa intrincada rede de problemas (BELINTANE, 2006, p. 275, grifo nosso).

Para além do cenário desalentador descrito no excerto anterior e com o intuito de ampliar as discussões sobre o ensino da leitura e da escrita, apresentando elementos

---

(1976)", o autor citado se opõe às orientações fonológicas de ensino da língua, concebendo sua aquisição por meio do contato com textos diversos.

linguísticos importantes para a formação do professor alfabetizador, nos perguntamos, de acordo com Andrade, Andrade e Capellini (2014, p. 27):

Afinal, o aprendizado da leitura é um processo natural no qual as crianças extraem o significado diretamente do texto por meio da construção de hipóteses e adivinhação pouco envolvendo a transcodificação ortográfico-fonológica? Ou, ao contrário disso, a leitura é um processo de decodificação ortográfico-fonológica para a obtenção de significado a partir da fonologia?

A resposta a essa indagação demanda a análise científica dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita em seus aspectos fonológicos e lexicais para que, munidos desses conhecimentos, possamos argumentar acerca do trabalho mais adequado com a alfabetização.

Conforme disposto em momento anterior deste estudo, os métodos sintéticos (soletração) foram os primeiros a circular na alfabetização, seguidos dos métodos analíticos ou globais (palavração, sentencição). Contudo, como pudemos também constatar, a vigência de um ou de outro método<sup>197</sup> esteve atrelada ora pela influência política de seus precursores, ora como resultado da experiência com a alfabetização.

Entretanto, o avanço científico na área da neurociência tem evidenciado, por meio de exames de neuroimagem, o que acontece quando lemos e quais as áreas do cérebro são ativadas na aprendizagem da leitura e da escrita, conforme indicado no capítulo dois desta pesquisa. Diante de tais fatos, torna-se cada vez mais enriquecedor levar-se em conta, também na alfabetização, suas bases materiais, orgânicas, na atualidade explicitada cientificamente, contudo, sem perdermos de vista que tais bases se edificam sob a supremacia dos determinantes sociais implicados nesse processo.

Fazer valer a premissa da pedagogia histórico-crítica acerca da importância dos conhecimentos mais elaborados exige, da educação escolar, a contemporaneidade científica acerca de seu objeto. Haveremos de nos alicerçar na ciência para que possamos entender o fenômeno da alfabetização em sua essência. Dehaene (2013) nos explica que, com o processo de rastreamento dos neurônios e sua reciclagem, a aprendizagem da leitura no cérebro começa a ser conhecida. Diante desse fato, as

---

<sup>197</sup>Sobre o fazer didático-pedagógico por meio dos métodos de alfabetização, Almeida, Oliveira e Arnoni (2007, p. 22) nos elucidam que "Esses métodos de ensino, em nossa concepção são tão-somente metodologias totalmente apartadas de uma concepção de mundo e regidas por uma racionalidade puramente instrumental, a exemplo dos inúmeros manuais "à prova de professor" amplamente disseminados pela pedagogia de cunho tecnicista, amplamente difundida em nosso país a partir de 1970".

descobertas científicas "[...] apontam em direção a *princípios gerais de ensino* e permitem descartar certos métodos inapropriados: aprender a ler consiste em acessar, através da visão, as áreas da linguagem falada" (2013, p. 148, grifo do autor).

Dehaene (2012) descreve em sua obra *Os Neurônios da Leitura*<sup>198</sup> todo o trajeto percorrido pelas formas, letras e palavras no córtex de um leitor. Contudo, foge aos objetivos desta pesquisa aprofundar a exposição de tais mecanismos. Mas cabe destacá-los naquilo em que contribuem para o entendimento e escolha do melhor encaminhamento metodológico para se alfabetizar, em consonância com as pesquisas recentes da neurolinguagem.

Assim, interessa-nos saber, por exemplo, que "as diferentes formas de uma mesma letra, minúscula e maiúscula, ativam populações de neurônios diferentes" (DEHAENE, 2012, p. 171). O mesmo autor assim descreve o percurso, captado pelos eletrodos, do tratamento das palavras no cérebro, revelando "a enorme velocidade com a qual o cérebro do leitor efetua uma primeira triagem das imagens que ele recebe" (DEHAENE, 2012, p. 92), ou seja:

O método dos eletrodos implantados confirmou a rapidez do tratamento das palavras. Cerca de 180 ou 200 milissegundos após uma imagem ser apresentada à retina, ondas negativas de muito grande amplitude aparecem sobre certos eletrodos na face ventral das regiões occipitais e temporais. Elas se concentram no hemisfério esquerdo para as palavras e no hemisfério direito para os rostos. A surpresa reside na extrema especificidade das respostas. Não é raro que um só eletrodo mostre uma resposta maciça às palavras, enquanto seus vizinhos não demonstrem nenhuma reação. Mais surpreendente ainda, um eletrodo pode responder vigorosamente às palavras, mas não apresentar nenhuma perturbação quando se lhe apresentam outras categorias de imagens, tais como rostos, objetos, ou formas sem significação. Essa descoberta implica a existência de micro-territórios corticais dedicados às palavras e insensíveis a toda outra forma de estimulação (DEHAENE, 2012, p. 95).

Esse excerto evidencia que a região occípito-temporal esquerda é responsável pelo reconhecimento visual das palavras escritas. Interessa-nos, ainda, conhecer o processamento do significado e da representação da sonoridade das palavras. O mesmo autor explicita a questão dos feixes do som e do significado, destacando a existência de duas vias de leitura — já mencionadas neste item da pesquisa —, que são a rota

---

<sup>198</sup>Esta obra traz importantes contribuições da neurolinguagem para o desvelamento do caminho percorrido pelos neurônios da leitura no cérebro, bem como, diversas questões a respeito de como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Também sugerimos a retomada do item 2.4 desta pesquisa, cujo assunto trata sobre essas questões atreladas à alfabetização.

fonológica e a rota lexical: "[...] as palavras regulares e os neologismos são reconhecidos pela via da tradução das letras em sons (conversão grafema-fonema); as palavras frequentes ou irregulares são identificadas num léxico mental que permite o acesso à identidade e aos significados das palavras" (DEHAENE, 2012, p. 120).

Em relação à rota fonológica, que compreende a decodificação grafema-fonema, temos regiões cerebrais imbricadas tanto na representação dos sons quanto na sua articulação. Scliar-Cabral demonstra em suas pesquisas que o processamento da linguagem oral no cérebro é sequencial, o qual acontece por meio do reconhecimento, no hemisfério esquerdo, das unidades articuladas em diferentes níveis (SCLiar-CABRAL, 2013a). Assim ela descreve esse percurso:

O reconhecimento dos traços que compõem as letras, uma ou mais caracterizadas, a seguir, como grafemas no sistema alfabético de uma dada língua, é realizado numa pequena área fusiforme situada no hemisfério esquerdo, a região occípito-temporal ventral, denominada por Dehaene [...] “caixa das letras” do cérebro, ladeada por áreas onde são reconhecidos de forma global rostos, casas e artefatos, porém, preferencialmente nas regiões homólogas do hemisfério direito (SCLiar-CABRAL, 2013a, p. 8).

O excerto reitera o que já afirmamos no primeiro capítulo em relação à importância do trabalho a ser realizado na escola com a linguagem oral, posto que a região *planum temporale* (hemisfério esquerdo) é ativada no bebê desde os primeiros meses de vida (DEHAENE, 2012). Com esse mecanismo e, *sob a influência das relações sociais*, o bebê começa a prestar atenção aos sons da língua que se fala ao seu redor e descarta os sons que não são úteis à língua.

Destaque-se, ainda, que a região citada é responsável pelo cruzamento entre as informações auditivas e visuais. Todo esse circuito neuronal, juntamente com a área de Broca<sup>199</sup>, provavelmente é ativado na pronúncia mental das palavras (DEHAENE, 2012).

Assim, quanto mais interagirmos com as crianças por meio da linguagem, quanto mais desenvolvermos atividades que se utilizem da língua falada, maior será a

---

<sup>199</sup>Esta região foi descoberta pelo médico francês Paul Pierre Broca, que realizou necropsia em seu paciente em 1861. É uma região especial no córtex pré-frontal que contém um circuito necessário para a **formação da palavra**. Esta área está localizada parcialmente no córtex pré-frontal postero-lateralmente e parcialmente na área pré-motora. É onde ocorre o planejamento dos padrões motores para a expressão de palavras individuais.

Disponível em: <<http://cienciaecognicao.org/neuroemdebate/?p=1706>>. Acesso em: 01 dez. 2016.



probabilidade de a criança se apropriar da acústica da língua. Desse modo, posteriormente, com um trabalho adequado de alfabetização, a criança será capaz de relacionar essa língua com a escrita por meio da aprendizagem da conversão de letras em imagens acústicas, até atingir, por fim, a automatização dessa relação.

Distintivamente, as áreas cerebrais (região temporal média esquerda) que acessam o significado utilizam feixes que não têm relação com a pronúncia das palavras (DEHAENE, 2012), mas têm relação com a atividade de conferir sentido ao nosso entorno, no que diz respeito à semântica das palavras, bem como às imagens que vemos. A referida região se ativa com mais durabilidade quando tem de codificar palavras com significados diferentes. Nas palavras do autor:

A região occípito-temporal, como eu já ressaltai, não se interessa senão pela cadeia de letras. Assim, ela diminui a atividade desde que as palavras se assemelhem no plano visual (por exemplo: caçador/caça), mesmo se não tiverem nenhuma relação no nível do significado (por exemplo, mentor/menta) e não muda a atividade ao responder a sinônimos tais como face/rosto. Inversamente, a região temporal média não se interessa senão pelo significado das palavras. Ela diminui, pois, a atividade para face/rosto, bem como para caçador/caça - mas não quando não existe senão uma relação superficial do tipo mentor/menta entre as palavras apresentadas (DEHAENE, 2012, p. 126).

Diante das proposições anteriores, também nos remetemos ao trabalho na escola de educação infantil em relação à atribuição de significado a tudo o que está ao redor da criança. São valiosos os pareamentos palavra-objeto, bem como a verbalização de gestos e ações corporais, na intenção de produzir o desenvolvimento do significado daquilo que falamos e fazemos.

A partir desse trabalho de significação do mundo, expresso pela linguagem oral, há de se planejar o trabalho com a linguagem escrita, visto que os neurônios envolvidos no processo da sua aprendizagem precisam ser reutilizados:

Embora as regiões especificamente envolvidas com o processamento da linguagem verbal oral (as regiões frontal inferior e temporal anterior esquerdas) estejam biopsicologicamente programadas para tal, pois toda criança normal exposta à **interação linguística** adquire seu domínio de forma espontânea e compulsória, o mesmo não se pode dizer em relação aos neurônios da região responsável pelo reconhecimento da palavra escrita. Existe um potencial nos neurônios do córtex occipital ventral esquerdo que será aproveitado, após aprendizagem, para o reconhecimento dos traços das unidades que constituem os sistemas escritos. Esse potencial se manifesta nas propriedades que caracterizam os neurônios responsáveis pelo processamento dos sinais visuais (SCLAR-CABRAL, 2010, p. 44, grifo nosso).

À vista do exposto, cabe identificar os métodos e suas concepções no processamento da linguagem como condição para entendê-los e analisá-los, assentindo ou refutando cientificamente os seus pressupostos. A respeito do método global, amplamente divulgado e trabalhado nas escolas, que utiliza a via lexical como propulsora do aprendizado da língua escrita, os marcos que o projetaram foram:

A. Pierre, A. Minet e A. Martin publicaram, em 1913, material pedagógico, denominado *Méthode Boscher*, no qual preconizava que a criança deveria memorizar frases com conteúdos simples, as quais seriam depois decompostas em suas unidades menores, de acordo com Chartier e Hébrard (2001). O adepto mais importante, porém, do *método global* foi Ovide Decroly<sup>200</sup>, médico belga que resolveu dedicar-se à educação, fundando a escola *l'Ermitage*, como historia Ferrari (20110). (SCLIAR-CABRAL, 2013a, p. 6, grifo do autor). Apesar de não ter escrito de forma sistematizada o método, suas ideias, aplicadas à alfabetização, resultaram na adoção do texto, como ponto de partida (SCLIAR-CABRAL, 2013a, p. 6).

Ainda referindo-se ao método global, essa autora, com base em Frade (2005), assim descreve os princípios deste método:

1.o de que a linguagem funciona como um todo; 2. a criança primeiro percebe o todo para depois observar as partes; 3. prioridade à compreensão; 4. no ato de leitura, o leitor utiliza estratégias globais de reconhecimento; 5. as palavras devem ser familiares e possuir valor afetivo para a criança (FRADE, 2005 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2013b, p. 7).

Scliar-Cabral (2013a), amparada pelas evidências acerca do funcionamento da arquitetura cerebral da linguagem verbal, empenha-se em desmistificar o método global. A autora argumenta que, diferentemente dos sistemas de reconhecimento de rostos, de casas e de artefatos, "a linguagem verbal apresenta uma arquitetura, pela qual suas

---

<sup>200</sup>Jean-Ovide Decroly foi diretor da Escola "*École d'Ermitage*" (1907), cujo o ensino era direcionado aos meninos considerados de infância irregular, e que se tornou famosa como exemplo da Escola Nova. Ali aplicou ao ensino de crianças normais as conclusões extraídas da educação de excepcionais (Montessori). Baseado em suas contrariedades durante sua educação em sua infância (era considerado indisciplinado), seu método se destaca ao conciliar medidas psicológicas e educativas na prática educacional com as crianças. A educação era centrada no aluno, ou seja, buscava a possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Alguns de seus pensamentos estão bem vivos nas salas de aula e coincidem com propostas pedagógicas difundidas atualmente. É o caso da ideia de globalização de conhecimentos – que inclui o chamado método global de alfabetização – e dos centros de interesse. O princípio de globalização de Decroly se baseia na ideia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes, ou seja, que vai do caos à ordem. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=319>>. Acesso em; 09 dez. 2016.

unidades são articuladas em diferentes níveis, que correspondem a circuitos cerebrais, nos quais os neurônios se especializam para determinadas funções" (SCLIAR-CABRAL, 2013a, p. 7).

Corroborando as ideias empreendidas por essa autora, Dehaene (2012) é incisivo ao afirmar que o cérebro busca, na leitura, o sentido da sequência de letras das palavras, percurso esse realizado em *centenas de milissegundos*. O autor afirma que "ao ligar a forma de uma palavra aos seus traços semânticos, as conexões do lobo temporal resolvem o problema dos fundamentos do significado" (DEHAENE, 2012, p. 128). Nessa direção, constatamos a existência de duas grandes etapas da leitura: a visual e a semântica — **vias que se complementam em suas existências**.

Assim, segundo o mesmo autor, se nos deparamos com pseudopalavras<sup>201</sup> (que respeitam a ortografia da língua), tais como, "tracho" e "blos", utilizamos a conversão grafema-fonema na pronúncia (não sendo acessada a região cerebral associada ao significado das palavras). Para palavras denominadas pelo autor como pseudo-homófonas (pronúncia da palavra com escrita anormal), tais como, "eçeção" ou "oge", utilizamos na leitura tanto a conversão grafema-fonema quanto a busca de seu significado. Já para o grupo de palavras com pronúncia irregular, tais como, "muito" e "trouxe", torna-se impossível lê-las pela etapa visual da decodificação letra-som, mas "é necessário de saída reconhecer a palavra antes de recuperar a pronúncia" (DEHAENE, 2012, p. 131).

Diante das asserções anteriores, podemos concluir que as duas vias de leitura são utilizadas pelos leitores. A diferença reside na estrutura das línguas, sendo que cada uma delas requer a utilização, com maior ou menor força, dessas vias. Dehaene (2012, p. 134, grifo nosso) nos elucida que:

---

<sup>201</sup>De acordo com Godoy (2005 p. 20), "pseudopalavras são palavras inventadas, sem significado, que seguem as mesmas regras fonotáticas da língua". Moreira (2009, p. 68) acrescenta que, "pseudopalavras são construções linguísticas inexistentes na língua e sem entrada no dicionário do idioma, mas que se constitui de estruturas silábicas e combinações de sílabas passíveis de ocorrer na língua, tanto que são pronunciáveis; dessa forma, embora sejam pseudopalavras do ponto de vista semântico (por não ter entrada no dicionário do idioma), seriam palavras potenciais do ponto de vista fonológico".

As escritas que denotam principalmente as palavras - das quais o *kanji*<sup>202</sup> e os caracteres chineses fazem parte, evidentemente - conduzem a uma ativação superior das regiões implicadas na representação do significado (em especial, a região temporal posterior esquerda). **Outras escritas que denotam principalmente os sons - as escritas alfabéticas**, o *pinyin*<sup>203</sup>, o *kana*<sup>204</sup> - tendem a ativar mais diretamente as regiões auditivas, onde estão representados os fonemas da língua (particularmente a região temporal superior esquerda e o giro angular<sup>205</sup>).

Entretanto, Scliar-Cabral (2013a) destaca que, *por conta da rapidez no processamento da informação, fomos induzidos a explicar o processo de leitura como sendo eminentemente global, advogando assim a eficácia desse método*. Contudo, com o excerto anterior fica esclarecido que na língua portuguesa, que é de base alfabética, no início do processo de alfabetização utilizamos mais as regiões auditivas na decodificação da fonologia da língua.

Seguindo o raciocínio proposto até o momento, em consonância com os estudos sobre a neurolinguagem, defendemos que, para a aprendizagem da escrita

---

<sup>202</sup>Dos três sistemas de escrita utilizados no japonês, o *kanji* é o mais interessante. Observando um texto em japonês, podemos reconhecer os kanjis como **as letras mais elaboradas** (as famosas “casinhas”), apesar de também existirem kanjis extremamente simples. Os kanjis tiveram origem na China há milhares de anos atrás e parte deles foram trazidos ao Japão por volta do Século IV, passando assim a fazer parte do sistema de escrita japonês. Vale lembrar que, por mais que aos olhos de um leigo o japonês e o chinês pareçam semelhantes, as semelhanças param por aqui. A característica mais marcante do *kanji* é o fato de cada símbolo possuir um significado único. Cada símbolo representa uma ideia. 愛 – Kanji que significa amor; 学 – Kanji que significa estudos; 鳥 – Kanji que significa pássaro; 平 – Kanji que significa paz. Disponível em: <<http://aulasdejapones.com.br/kanji/>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

<sup>203</sup>Chama-se *pīnyīn* o sistema desenvolvido pelo governo chinês de "romanização" da língua, ou seja, uma forma de representar o chinês mandarim por meio do alfabeto latino. Desenvolvido nos anos 50, o *pīnyīn* é um dos vários sistemas elaborados para fazer a ponte entre as línguas de alfabeto latino e o chinês. Até bem pouco tempo, a mídia brasileira em geral utilizava outro método similar de transcrição, conhecido pelo nome de "Wade-Giles". Wade-Giles, assim batizado em homenagem a dois britânicos estudiosos da língua, difere bastante do moderno *pīnyīn*. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/chines/aula-de-chines-1-sistema-pinyin/>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

<sup>204</sup>Kana é o termo geral para as escritas silábicas japonesas hiragana (ひらがな) e katakana (カタカナ). Assim como o antigo sistema conhecido como *man'yōgana*, os *kanas* foram desenvolvidos dos caracteres de origem chinesa conhecidos no Japão como *kanji* (漢字), que se pronuncia *hànzì* em chinês, como uma alternativa de escrita (básica ou simplificada) e em adição a este último. Disponível em: <[http://dicionario.sensagent.com/Kana%20\(escrita\)/pt-pt/](http://dicionario.sensagent.com/Kana%20(escrita)/pt-pt/)>. Acesso em: 6 dez. 2016.

<sup>205</sup>Giro angular é uma região do cérebro envolvida em inúmeros processos relacionados a linguagem, processamento de números, cognição espacial, resgate de memórias e atenção. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=o+que+%C3%A9+giro+angular>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

alfabética, faz-se necessário o reconhecimento da letra e do seu respectivo som, ou seja, o reconhecimento da marca gráfica e a sua conversão em conteúdo simbólico. Comprovando essas considerações, Dehaene (2012, p. 242, grifo nosso) nos coloca que:

O reconhecimento visual das palavras não repousa sobre a apreensão global de seu contorno, mas, sim, sobre a decomposição em elementos mais simples, as letras e os grafemas. A região cortical da forma visual das palavras trata todas as letras em paralelo, o que, historicamente, é responsável pela impressão da leitura global. Mas **o fato de a leitura ser imediata não é senão uma ilusão, suscitada pela extrema automatização das etapas, que se desenrolam fora de nossa consciência.**

Scliar-Cabral (2013a), citando Dehaene (2012), amplia os estudos, apresentando como acontece a atividade magnética do cérebro na presença de palavras e rostos:

Seus resultados revelam duas etapas principais de tratamento visual no córtex. Numa primeira fase, observada em torno de 100 milissegundos depois do aparecimento das imagens na retina, os dois tipos de imagens não se distinguem: palavras e rostos ativam regiões comparáveis do polo occipital, bem atrás da cabeça. Essas regiões efetuam uma primeira análise da imagem para extrair provavelmente as formas elementares: traços, curvas e superfícies. Nesse estágio do tratamento da informação, o cérebro não sabe ainda de qual estímulo ele vai se ocupar. Mas apenas 50 milissegundos mais tarde, começa a triagem da informação visual. **As palavras evocam uma resposta ampla, fortemente lateral do hemisfério esquerdo** (DEHAENE, 2012, p. 92-94 *apud* SCLiar-CABRAL, 2013a, p. 9, grifo nosso).

Nessa perspectiva, reiteramos que os conhecimentos advogados pela neurociência não devem ser interpostos linearmente na sala de aula, contudo, esses conhecimentos, representantes das descobertas da neurolinguística, trazem-nos elementos balizares para o nosso entendimento sobre como ocorre a leitura no cérebro. Tais descobertas nos explicitam que a passagem da imagem da palavra ao seu significado não é direta, dessa forma, antes de uma palavra ser decodificada, uma série de operações cerebrais e mentais se encadeiam e, nessa trajetória a palavra passa a ser dissecada "[...] em letras, bigramas<sup>206</sup>, sílabas, morfemas<sup>207</sup>. **A leitura paralela e rápida**

---

<sup>206</sup>Bigrama, na gramática, é a sequência de duas letras consecutivas ou dois números consecutivos. Exemplos: pa, le, AA, AB, A1, Bd, etc. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/bigrama/>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

<sup>207</sup>De acordo com Camara Jr (1977, p. 171), "Morfema é a unidade mínima de significação. O morfema lexical é o radical (núcleo) da palavra (Ex.: *livr-*, *livro*, *livreiro*, *livraria*, etc.)". Martins e Marsiglia (2015, p. 65) complementam essa ideia, afirmando que "Morfema gramatical é parte do vocábulo que varia de acordo com a significação específica do vocábulo (Ex.: com-ER, com-IDA, com-ILANÇA, etc.)". Ver também sobre esse assunto na página 163 desta pesquisa.

**não é senão o resultado último, no leitor competente, de uma automatização dessas etapas de decomposição e recomposição"** (DEHAENE, 2012, p. 236, grifo nosso).

A partir do exposto, destacamos que, mesmo utilizando a rota fonológica de maneira breve, ela é importante para a decodificação dos fonemas e grafemas. Ressaltamos que o objetivo da leitura é a compreensão, contudo há de se aprender as relações grafema-fonema para que a leitura possa ser acessada. E é nisso que reside a defesa desta tese: *garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos sobre as relações grafema-fonema, para que possam automatizar essa habilidade e galgar patamares cada vez mais qualitativos no trato com a língua escrita, alcançando suas dimensões lexicais, sintáticas e semânticas.*

A fim de ratificarmos a importância dos estudos atuais da neurociência sobre como ocorrem a leitura e a escrita no cérebro, recorremos a outro teórico dessa área e constatamos também que, na leitura, utilizamos as duas vias: a fonológica e a lexical. Vejamos o que nos diz o teórico anunciado sobre o processamento, no cérebro, do momento da escrita e do momento da leitura efetuada pelo leitor:

As palavras que uso agora para trazer estas ideias ao leitor formaram-se primeiro, ainda que de modo breve e impreciso, como imagens auditivas, visuais ou somatossensitivas de fonemas e morfemas, antes que eu as implantassem na página em sua versão escrita. Analogamente, as palavras escritas que agora o leitor vê impressas são de início processadas em seu cérebro com imagens *verbais* (imagens visuais da língua escrita) antes que sua ação no cérebro desencadeie a evocação de outras imagens, de um tipo *não verbal* (DAMASIO, 2011, p. 96).

Diante de tais pressupostos, consideramos que o conhecimento prévio sobre o gênero discursivo a ser lido ou escrito — bem como o conhecimento sobre o assunto do texto —, corrobora eficazmente a compreensão textual e discursiva. Contudo, há que se assegurar, por anterioridade, o reconhecimento, de acordo com Scliar-Cabral (2013b, p. 10), "[...] dos traços e das letras, sua representação mais abstrata em grafemas e a ligação aos respectivos fonemas, para o reconhecimento da palavra e o acesso à significação básica".

À vista disso, a aprendizagem dos fonemas e dos grafemas, apesar de demandarem mais esforço por parte da criança, resultam em maiores benefícios, visto que esse é o princípio de regularidade da língua portuguesa. Portanto, conhecer as letras e seus sons permitirá a leitura de palavras novas, sendo necessário que esse mecanismo

se automatize de modo sistemático para que o aluno realize a generalização do processo de abstração das letras. Martins e Marsiglia (2015, p. 60), remetendo-se a Davidov (1988a), nos afirmam que:

Davidov (1988a) explica que ao pronunciar as palavras e fazer sua correspondência gráfica, o aluno assume condição de convertê-la em outras, verificando seu novo significado ou a perda dele (exemplo: *faca / vaca / baca*). Ao analisar os sons e assimilar sua função diferenciadora de sentido conforme seu caráter sonoro, a criança também avança na compreensão de que palavras com diferentes significados exigem diferenciação na escrita (exemplo: *caça e casa*).

De acordo com o excerto anterior, os estudos mencionados predizem que a leitura, para ser concluída no cérebro, precisa alcançar o seu lado esquerdo. Esse processo demandará da criança um esforço muito grande, porém, quando ele se automatiza, os benefícios são enormes, tornando a leitura mais eficaz.

Lemle (1988) compactua com tais acepções quando diz que quem aprende a ler e a escrever é capaz de ler e escrever coisas novas, desenvolvendo um saber racional e ilimitadamente criativo, alcançando a liberdade de acesso a novas palavras. Contrariamente, o método global, de acordo com Dehaene (2012, p. 244, grifo nosso), "não permite generalizar o processo da leitura para as palavras novas. Ora, **essa generalização joga um papel essencial na aprendizagem da leitura na criança**".

No cérebro, conforme já explicitado anteriormente nesta pesquisa, a composição das letras e suas combinações ocorrem no lado esquerdo. Portanto, se utilizamos o método global, representante do construtivismo, duplicamos a tarefa dos nossos alunos, visto que, na leitura global se ativa o hemisfério direito do cérebro. Assim, de acordo com Dehaene (2012, p. 244), "a aprendizagem pelo método global mobiliza um circuito inapropriado, diametralmente oposto ao lado da leitura esperta".

Dessa maneira, há que se priorizar um percurso didático de exposição, reflexão, análise e generalização sobre os mecanismos da língua escrita alfabética, para que os alunos aprendam a ler e a escrever, segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 75), "não de maneira espontânea, como quer o construtivismo, nem pela mera repetição<sup>208</sup> vazia de significados, como faziam as cartilhas".

---

<sup>208</sup>De acordo com Martins e Marsiglia (2015, p. 75) "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, conforme já discutimos antes, não garante a internalização de signos".

Mas, se não é por esses caminhos que as crianças aprenderão com mais eficácia a linguagem escrita como função psíquica superior, como isso pode e deve se dar? Para responder a essa questão crucial, nos apoiamos novamente em Lemle (1988, p. 43-44, grifo nosso) que nos sinaliza que:

Há observações que parecem favorecer a hipótese de que a aprendizagem da leitura e da escrita dá-se pela captação de um bloco não direcional e indiviso de relação entre letras, sons e sentidos. Primeiro, porque certas crianças mostram-se capazes de ler por adivinhação, baseadas em inferências semânticas, pedaços de palavras e de frases que ainda não são capazes de decodificar, segundo, porque os adultos leem por saltos, captando informação em blocos, inferindo muito e soletrando pouco. No entanto, o que podemos concluir dessas observações é que nossa mente vasculha várias fontes de informação para resolver determinado problema. É certo que nosso saber do mundo pode, em alguns casos, minimizar as exigências de leitura-decodificação, quase dispensando-a, e permitir uma leitura-quase-advinhação. **No entanto, parece fora de dúvida que toda a informação imprevisível contida num texto deva ser lida mediante a decodificação pela ordem letras-sons-sentido.**

Perante o que temos apresentado e munidos das ciências linguísticas e neurológicas, aproximamo-nos da *forma* na alfabetização por meio do equilíbrio da vara entre os métodos sintéticos e analíticos, representantes da pedagogia tradicional e nova, respectivamente. Tal equilíbrio se dará quando o professor alfabetizador tiver consciência de que a apropriação da escrita é um processo complexo. Além disso, o equilíbrio também irá depender de como esse professor se apropriará dos conteúdos linguísticos necessários à compreensão desse processo, visando a construção de uma prática que garanta a qualificação do psiquismo. Para tanto, a relação dialética entre análise e síntese linguística dependerá dos encaminhamentos metodológicos que serão materializados em sequências de situações didáticas<sup>209</sup>. Tais práticas deveriam então garantir aos alunos a apropriação do sistema de escrita a partir de suas vivências e de jogos verbais com destino a conteúdos linguísticos mais elaborados.

Portanto, a forma dependerá do conteúdo a ser ensinado e da natureza linguística desse conteúdo. Em outras palavras, se estamos lidando com compreensão

---

<sup>209</sup>Lerner (2002), abordando o trabalho com leitura, define as *sequências de situações didáticas* como modalidades organizativas que qualificam a gestão do tempo, a apresentação dos conteúdos e a organização das atividades. Além das referidas sequências, a autora apresenta também como modalidades organizativas: os projetos, as atividades habituais (permanentes) e as situações independentes. Para maior aprofundamento nessas modalidades, ver a obra da autora aludida, intitulada "Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário", especialmente no capítulo 4.



textual, então o foco será na interpretação de texto. Isso demandará sequências didáticas que possibilitem: experiências com diferentes gêneros; ampliação do repertório vocabular; utilização de estratégias para compreensão leitora<sup>210</sup>; etc.

Contudo, se o trabalho for o ensino do sistema de escrita em direção ao desenvolvimento da função simbólica e de seus significados, objeto desta pesquisa, além do trabalho com o texto (como narrativa e descrição de fatos e acontecimentos), e com a estrutura da palavra (como expressão de significado), faz-se necessária uma sequência de ações didáticas que priorizem a relação grafema-fonema, desenvolvendo a consciência da palavra e a sua composição de sons. Assim, o trabalho deverá ser iniciado na educação infantil e mantido no ensino fundamental.

Como isso se dará na prática? Primeiramente, por meio de brincadeiras com jogos verbais que tragam como foco a palavra em seu encadeamento sonoro. Ora, ao brincar com trava-língua, com rimas e aliterações, com parlendas e etc., o aluno estará manipulando os sons da língua e tomando consciência da existência sonora de cada parte falada. Vejamos o que nos diz a esse respeito Belintane (2006, p. 274):

Os textos de origem oral permitem estratégias excelentes de alfabetização e de engajamento subjetivo no universo da leitura. É possível, por exemplo, classificar os trava-línguas, as fórmulas de escolha<sup>211</sup>, as adivinhas, as mnemonias<sup>212</sup> de acordo com o tipo de dificuldade que o processo de

---

<sup>210</sup>Segundo Solé (1998, p. 69-70) "estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. [...] Se as estratégias são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos".

<sup>211</sup>As **fórmulas de escolha** são a etapa inicial de jogos ou brincadeiras de crianças, com o objetivo de evitar desentendimentos, descontentamentos e, às vezes, até brigas, se utilizam estas fórmulas pacíficas de selecionar quem irá liderar, comandar e participar de determinado brinquedo ou jogo. Há várias maneiras de se fazer essas escolhas, mas as mais conhecidas são em forma de versos dialogados ou sortes — muitas vezes cantados —, utilizados para decidir quem vai participar ou liderar os jogos/brincadeiras. O professor distribui os jogos que trouxe entre as crianças e pede que eles utilizem uma fórmula de escolha para iniciar a jogar. Ele começa sugerindo A Galinha do Vizinho. O professor explica que não se sabe a origem destas fórmulas mas que elas vem passando de geração a geração e são muito úteis. A Galinha do Vizinho, além de servir para definir a ordem dos jogadores também é uma cantiga de roda. "**A galinha do vizinho, bota ovo amarelinho, bota um, bota dois, bota três, bota quatro, bota cinco, bota seis.**". Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27797>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

<sup>212</sup>Mnemonia é um tipo de parlenda que ensina alguma coisa. De acordo com Saraiva (2008, p. 65) "a mnemonia exige a capacidade de memorização e, à medida que a criança repete o poema, auxiliada pelos jogos sonoros que o compõem, vai aprendendo sequências. Encontrando-se em uma fase em que a fala já está desenvolvida, agora é a criança que recita os versos da mnemonia, participando ativamente do processo de conhecimento de mundo. Ex: um dois, feijão com arroz...".

alfabetização vai enfrentar no momento. Se quisermos lidar com encontros consonantais, poderemos brincar oralmente com o trava-língua – por exemplo: “troque o trinco e traga o troco” –, pronunciando-o de dois jeitos: com o encontro consonantal ou reduzida à sílaba canônica: “toque o tinco e taga o toco” (as crianças reconhecem aí, na falta do /r/, o outro que ainda tem dificuldade de fala e acaba percebendo o encontro consonantal). Ao fazer o percurso de passagem para a escrita, seguindo roteiro semelhante ao dado acima, vamos ter um pareamento que evidencia a forma e a função do encontro consonantal.

Na próxima subseção deste capítulo, aprofundaremos as questões acerca do trabalho com consciência fonológica na educação infantil. Nas seções posteriores, abordaremos tanto o trabalho a ser realizado nas três primeiras turmas do ensino fundamental quanto os *princípios didáticos* que objetivem assegurar o *ensino da escrita na perspectiva histórico-crítica*, garantindo o equilíbrio da vara.

Por ora, sinalizamos que a superação dos métodos estudados anteriormente se dará pela incorporação de alguns procedimentos do método fônico, desenvolvendo a tomada de consciência do fonema (organização consecutiva de sons e pronúncia enfática), porém, com outro princípio: o princípio<sup>213</sup> da contextualização do símbolo (a partir de uma palavra significativa para o aluno), sem que ocorra a soletração isolada das letras. Dehaene (2012, p. 245, grifo nosso) ilumina essas considerações afirmando que:

A decodificação e a compreensão caminham lado a lado: os alunos que sabem ler melhor as palavras e as pseudopalavras isoladas são também os que compreendem melhor o conteúdo de uma frase ou de um texto. Bem entendido, **aprender a soletrar a pronúncia das palavras não deverá se constituir num fim em si mesmo**. É bom que a maior parte dos livros escolares de hoje façam bem logo apelo a pequenos textos significativos mais que os chamados textos matraca "Mimi mama mumu". Mas a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. **Quanto mais rápida essa etapa for automatizada<sup>214</sup>, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto.**

---

<sup>213</sup>Ideias propostas pelo Prof. Dr. Guillermo Árias Beatón no Curso "A alfabetização e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores", ocorrido nas dependências do FUNDEPE/UNESP/Marília, em 27 set. 2013.

<sup>214</sup>No início do processo de alfabetização torna-se fundamental o uso de palavras com proximidade com vocabulário da sala de aula (lexicalidade). A frequência na utilização desse léxico (palavras de alta frequência: *pato*; e palavras de baixa frequência: *boxe*) aumentará o *input* visual, corroborando à regularidade (progressão do que são letras representantes únicas do som para letras que não têm representação única) da palavra, sendo que a partir delas a criança formará novas palavras.

Objetivando validar as considerações anteriores, Martins e Marsiglia (2015) nos asseveram que é na educação infantil que se iniciará, por meio de ações didáticas intencionais, o estabelecimento gradativo, na criança, de uma forma mais consciente<sup>215</sup> de relação com a linguagem oral e escrita. Isso, tendo em mente que a promoção do salto qualitativo de abstração requerida à alfabetização se radica num ensino que priorize o desenvolvimento das propriedades qualitativamente superiores do psiquismo infantil. É sobre isso que discorreremos no próximo tópico, objetivando destacar as ações didáticas que corroboram a internalização do signo linguístico pela criança.

#### *4.2 O compromisso didático com a formação de capacidades requeridas no processo de apropriação da leitura e da escrita: da educação infantil ao ensino fundamental*

*"Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo".*

(Graciliano Ramos, 1995, p. 95)

---

<sup>215</sup>A respeito da consciência refletida, Saviani (2012, p. 53, grifo nosso) expõe que "**é a consciência clara, pela qual se presta atenção. É como um olhar dirigido e fixado sobre as coisas para vê-las.** Tomam-se os objetos como tema de atenção. Essa atitude supõe uma parada espontânea da atividade que estava sendo desenvolvida: "Detenho a atividade que realizava e tomo essa atividade como objeto explícito de reflexão. Depois da ação feita, posso dizer: eu fiz isso. Enquanto fazia, embora não tivesse inconsciente, não estava refletindo sobre minha ação, especificamente. No segundo caso, porém, posso dizer: eu estava fazendo isso. Posso, então, mudar voluntariamente de atitude, após a reflexão". Há, porém, uma continuidade entre o primeiro e o segundo momento. Com efeito, se é possível rever aquilo que se fez, então a ação anterior era consciente. A prova disso é que se pode lembrá-la recorrendo à memória, à duração, uma vez que se trata de uma pessoa que permanece. Pode-se, pois, passar sucessivamente do estado de consciência irrefletida para a refletida". Em relação à alfabetização, na educação infantil, o trabalho será o de passar da epilinguagem (uso da língua) para a metalinguagem (consciência fonológica). Esse assunto será amplamente abordado no item 4.2.2 na página 243 desta pesquisa.

Diante das palavras de Graciliano Ramos, reiteramos a ideia de que os traços insignificantes nas linhas impressas, à primeira vista, não nos trazem nem amores nem dissabores. Entretanto, é preciso familiarizar-se com eles, compreendê-los, para que tenhamos as armas necessárias para a decodificação do mundo escrito e para a atuação no mundo letrado em que vivemos.

Dessa maneira, cumpre-nos um trabalho educativo para que a alfabetização, de fato, se efetive. E, para isso, são necessários processos anteriores de conhecimento da língua escrita em direção ao seu domínio. Tais conhecimentos didáticos perpassam pelo planejamento de atividades que exijam a escuta consciente dos sons da língua, por meio de jogos verbais, entre outros conhecimentos.

Ao longo desta pesquisa, temos abordado a alfabetização por meio de suas articulações com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, e também por meio do conhecimento da estrutura da língua portuguesa. Entretanto, restam-nos ainda questões a serem resolvidas: quais seriam, então, as capacidades necessárias para a alfabetização? Visando a resposta a essa interrogação, tomaremos como base inicial os estudos de Lemle (1988), autora de referência, tanto desta pesquisa, como de outras pesquisas importantes ao tema em enlevo.

Nessa direção, Lemle (1988) nos sinaliza cinco problemas com os quais uma criança não alfabetizada deve lidar para começar a entender o **mecanismo de abstração da escrita**. O primeiro problema versa sobre a *capacidade de simbolização*, conforme nos diz a autora, "a criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler" (LEMLE, 1988, p. 8), visto que o símbolo<sup>216</sup> mantém uma relação arbitrária com o que ele simboliza, ou seja, segundo Lemle, "a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada" (Ibid., p.8).

O segundo problema incide sobre a capacidade de a criança entender que as marcas no papel (as letras) correspondem a um símbolo do som da fala, ou seja, "o

---

<sup>216</sup>Símbolo, de acordo com Camara Jr (1977, p. 219) "é aquilo que se substitui convencionalmente a qualquer coisa para funcionar em seu lugar". Para Jakobson (1988, p. 100-101, grifos do autor) "o *símbolo* opera, antes de tudo, por contiguidade instituída, apreendida, entre significante e significado, Esta conexão "consiste no fato de que constitui uma regra" e não depende da presença ou da ausência de qualquer similitude ou contiguidade de fato. O intérprete de um símbolo, qualquer que seja, deve obrigatoriamente conhecer esta regra convencional, e é "só e exclusivamente por causa desta regra" que o signo será efetivamente interpretado". Ver também diferenciação entre símbolo, ícone e índice (três variantes do signo) na página 145 desta pesquisa.

aprendiz deve poder *discriminar as formas das letras*" (LEMLE, Id. Ibid., p. 8). Sendo que, "são sutis as diferenças que determinam a distinção<sup>217</sup> entre as letras do alfabeto" (Id. Ibid., p. 9). Assim, segundo a autora, faz-se necessário a relação consciente com a percepção visual<sup>218</sup> do traçado das letras, na identificação da relação fonema-grafema e grafema-fonema.

Nessa direção, Godoy (2005, p. 18) resume o aprendizado da leitura e da escrita — em relação à linguagem oral —, e a importante capacidade de discriminação visual da palavra na decodificação e codificação da escrita:

Do ponto de vista linguístico a atividade de leitura, e de escrita, requer um conjunto de capacidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que também fazem parte da linguagem oral. Outras capacidades, tais como o conhecimento de mundo, a capacidade intelectual, o conhecimento enciclopédico ou a capacidade de fazer inferências contribuem, igualmente, para a atividade de compreensão tanto da linguagem oral como da linguagem escrita. **Apesar de compartilhar com a linguagem oral tais capacidades, a linguagem escrita depende de um processo bastante específico: o processo de identificação visual de palavras. A palavra escrita, ou o texto escrito, é uma informação visual que precisa ser transformada em uma informação linguística, ou seja, em uma representação fonológica, para acessar os processos linguísticos.** De maneira oposta, no caso da escrita, a representação fonológica precisa ser codificada em signo gráfico. É a capacidade de identificação das palavras escritas que permite ao leitor acessar, através da representação fonológica, o significado de uma palavra, também denominado acesso lexical.

Essa capacidade de identificação da informação visual das palavras e da sua transformação em informação linguística nos direciona para o terceiro problema a ser enfrentado pela criança: *a conscientização da percepção auditiva*<sup>219</sup>. Lemle (1988, p. 9) nos assevera que "se as letras simbolizam os sons da fala, é preciso saber ouvir

---

<sup>217</sup>Retomar o estudo sobre os traços distintivos das letras no item 2.4 desta pesquisa.

<sup>218</sup>Cardoso, Fusco e Fukuda (2013, p. 110) consideram a percepção visual fundamental "[...] para as aquisições e desenvolvimento do ato de ler e escrever, sendo a base de uma correta leitura de imagens, necessária para a aprendizagem e obtenção do sucesso da leitura e da escrita, facilitando ainda a assimilação de fonemas, de palavras, da ortografia, bem como a realização de operações aritméticas e demais competências escolares".

<sup>219</sup>De acordo com Ribeiro (2011, p. 101) "A discriminação auditiva está ligada à habilidade auditiva, a qual permite identificar e detectar segmentos que se diferenciam, por exemplo, em virtude de um único fonema".

diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som".

As três primeiras capacidades apontadas por Lemle (Id. Ibid., p. 9) "são as partes componentes da capacidade de fazer uma ligação simbólica entre os sons da fala e letras do alfabeto". Entretanto, além dessas capacidades, a autora sinaliza uma capacidade deveras importante ao psiquismo, ou seja, *a capacidade de captar o conceito da palavra*<sup>220</sup> como unidade de sentido, que deve ser identificada e apreendida no *continuum* da fala, sendo transformada em unidade vocabular na escrita. Na concepção de Lemle (1988, p. 11 - grifos nossos):

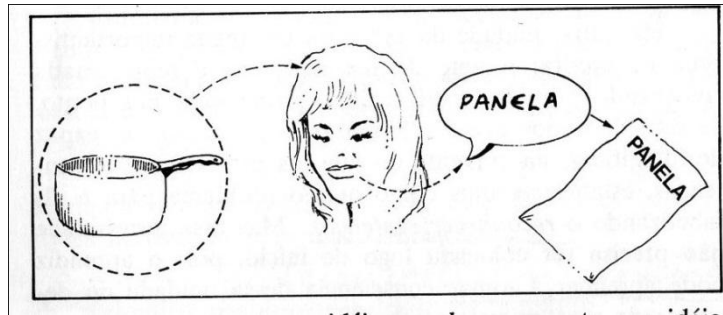
O importante, na ideia da unidade *palavra*, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística: **a relação entre conceitos e sequências de sons da fala**. Temos, portanto, na escrita, duas camadas sobrepostas, de relação simbólica: **uma relação entre a forma da unidade *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**.

Lemle (1988, p. 11) assim esquematiza essa relação simbólica entre o objeto, seu conceito e sua representação na sequência de sons que compõe a palavra:

---

<sup>220</sup>Sobre o estudo teórico a respeito da importância da palavra e seu significado como unidades de sentido entre o pensamento e a linguagem, retomar o item 1.2 desta pesquisa.

Figura 11- Esquema de representação simbólica do objeto *panela* por meio da palavra



Fonte: LEMLE, 1988, p. 11

Ratificamos, nesse momento, a importância da linguagem, tanto oral quanto escrita, na mediação<sup>221</sup> com os objetos do mundo. Por meio das palavras podemos pensar o mundo para além de sua captação sensorial. Segundo Lemle (1988, p. 11-12), a escrita é altamente abstrativa, pois contém "dois níveis de representação simbólica: a representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras".

A autora também cita como é importante para o aluno conhecer a unidade da estrutura da língua escrita: "a unidade *sentença*, que é representada começando por letra maiúscula e terminando por ponto" (LEMLE, 1988, p. 12). Essa última capacidade estabelecida por Lemle (1988), diz respeito à *compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita*. Capacidade a ser intencionalmente desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim nos elucidava a autora:

A ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página. Note que isso precisa ser ensinado, pois 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 (LEMLE, 1988, p. 12).

Com a presente exposição procuramos apontar, sinteticamente, as capacidades requeridas à alfabetização, uma vez que as mesmas serão retomadas e ampliadas nas subseções que se seguem. Para tanto, abordaremos as especificidades do trabalho educativo a ser realizado na educação infantil e, na sequência, no ensino fundamental, com destaque ao ciclo de alfabetização.

<sup>221</sup> A esse respeito, sugerimos a retomada dos estudos realizados no capítulo 1 desta pesquisa.

#### 4.2.1 Desenvolvimento das linguagens oral e escrita no processo de aprendizagem: o percurso didático de simbolização da criança na educação infantil

*"Considerando a infância como um período que também prepara a criança para a vida adulta, em cada fase etária caberá à escola um papel próprio nessa formação. Daí resultam diferentes identidades de cada segmento escolar. A Educação Infantil possui uma identidade distinta do Ensino Fundamental, que por sua vez se distingue do Ensino Médio e assim, sucessivamente".*

(Martins e Cavalcante, 2005, p. 12)

Também na educação infantil defendemos a ideia de que é preciso ensinar para que haja aprendizagem e, em decorrência disso, desenvolvimento<sup>222</sup> humano (VYGOTSKI, 1995). Compactuamos com os teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica o importante papel da escola perante a sociedade na qual estamos inseridos. Assim, no decorrer desta pesquisa, procuramos trazer elementos significativos para sustentar o argumento que trata do desenvolvimento<sup>223</sup> das funções psíquicas superiores, considerando suas íntimas relações com as apropriações dos conteúdos escolares propostos nas relações sociais estabelecidas.

À vista disso, Pasqualini e Martins (2008), a partir da teoria vigotskiana e da concepção de ensino de Saviani (2000), ancoradas em projetos desenvolvidos em escolas públicas de educação infantil, corroboram a ideia do ensino de conhecimentos científicos na Educação Infantil como sendo imprescindíveis ao desenvolvimento humano. Na concepção das autoras:

Em nosso percurso teórico-prático, contraímos a firme convicção de que a Educação Infantil desempenha um papel imprescindível na promoção do desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea - mas, para tanto, é

---

<sup>222</sup>De acordo com Martins (2007, p. 63) "o desenvolvimento é um processo unitário; e não somatório de experiências que se sucedem naturalmente de modo linear e mecânico com o passar dos anos; e sua compreensão requer clareza acerca da dinâmica interna própria às atividades, mediadas socialmente, que compõem cada uma de suas etapas".

<sup>223</sup>Chaiklin (2011, p. 666), apoiando-se em Vygostky, explicita que "para cada período etário há um grupo de funções psicológicas que estão amadurecendo relacionadas à nova formação central [da idade] e que levarão à reestruturação das funções existentes para a formação de uma nova estrutura. Essa nova formação resulta em uma transição ao período seguinte do desenvolvimento".



mister garantir uma formação sólida aos professores desse segmento e organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais, mediante clareza de objetivos e procedimentos (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 93).

Anuentes com as autoras, também advogamos o ensino desde a mais tenra idade, pois, para além do desenvolvimento maturacional, o ensino nessa faixa etária encerra grandes desafios (MARTINS, 2009). Tais desafios perpassam tanto pela formação dos professores, quanto pela seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Referindo-se à natureza de tais conteúdos, Martins (2009) caracteriza-os como **conteúdos de formação operacional** e **conteúdos de formação teórica**.

Essa proposição elucida a especificidade da educação infantil no trabalho com os conteúdos de formação operacional, ou seja, "na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades<sup>224</sup> específicas constitutivas da criança como ser histórico" (MARTINS, 2009, p. 95). E também se servirá dos conteúdos de formação teórica que "operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação dos conhecimentos" (MARTINS, 2009, p. 96). Os conteúdos teóricos trabalhados na escola operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas, pois estão imbricados na formação de conceitos. Nessa perspectiva, esses conteúdos teóricos ultrapassam o trato simplista e pragmático em sua utilização imediata.

Dessa maneira, o trabalho com as crianças pequenas incidirá no desenvolvimento de habilidades específicas de autocuidados e de desenvolvimento de "hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras" (MARTINS, p. 95). Além disso, esse trabalho também incidirá no domínio dos conteúdos necessários à complexificação do psiquismo em direção a patamares mais elevados, culturalmente formados.

Nessa perspectiva, para se formar um indivíduo verdadeiramente humano, há a necessidade de se formar nele a função simbólica, conforme já anunciado no início

---

<sup>224</sup>Segundo Petrovski (1985, p. 159) "a habilidade é o domínio de um complexo sistema de ações psíquicas e práticas necessárias para uma regulação racional da atividade, com ajuda dos conhecimentos e hábitos que a pessoa possui".

deste tópico. Exemplificando<sup>225</sup>, quando o bebê chora e a mãe lhe dá o peito, esse gesto produz em seu cérebro substâncias psicológicas, isto é, produz um novo produto, uma nova forma de se relacionar com o mundo. Nesse caso, ocorre a substituição da relação biológica pela relação afetivo-emocional, que irá criar na criança a necessidade da presença da mãe, apesar de não ter fome, iniciando assim o *processo de desenvolvimento do símbolo na criança*.

Dessa forma, desde o berçário estamos trabalhando com a comunicação do bebê no intuito de desenvolver o contato com a linguagem humana e o seu processo de simbolização — sendo o primeiro momento dessa linguagem fundido a processos sensoriais-motores e afetivos em desenvolvimento. Contudo, suplantando esse aspecto de comunicação, a linguagem ganha status de signo e se institui como veículo de mediação psicológica entre os homens (VIGOTSKI, 2000).

Momentos ricos de interação verbal adulto-criança devem ser otimizados, por exemplo, na troca de fraldas, quando o adulto diz para a criança o que está fazendo e nomeia os objetos que está utilizando. Isso também se aplica a momentos de interação com outros objetos, oportunizando à criança o desenvolvimento da linguagem compreensiva em direção à linguagem expressiva<sup>226</sup>. Ainda que possa parecer um monólogo, falar com o bebê é fonte de mediação linguística imprescindível ao desenvolvimento da linguagem, sendo esta uma importante função psíquica superior. Falar com o bebê estimula a criação da necessidade de comunicação:

O educador deve aproveitar os momentos do banho, troca de fraldas e roupas, alimentação; acalento no dormir, no despertar, nas situações de agitação, entre outras, para falar diretamente com o bebê. Por meio da fala, as coisas do mundo são apresentadas ao bebê que, gradativamente, se apropria não apenas do universo do discurso, mas também de seus significados, o que promove a capacidade da fala e a aquisição da língua materna (CORREA et al., 2016, p. 184).

---

<sup>225</sup>Exemplo dado pelo Prof. Dr. Guilherme Árias Beatón no Curso "O processo de alfabetização segundo os conhecimentos históricos culturais", realizado nas dependências da UNESP/Bauru em 13 nov. 2014.

<sup>226</sup>Segundo Melchiori (2016, p. 637), "primeiro a criança aprende a entender o que se fala com ela (linguagem compreensiva) para depois aprender a se comunicar por meio das palavras (linguagem expressiva). Para tanto, essas conversas precisam acontecer em diferentes momentos do dia: desde a chegada, na troca de fraldas, banho, alimentação, durante as atividades, até no momento da saída. É muito importante que a equipe repita os sons dos bebês, estabelecendo uma troca verbal. O tom de voz, mesmo nas variações individuais da equipe, deve ser agradável".

Portanto, considerando o percurso social de desenvolvimento da linguagem na criança, Vygotsky (2010) nos explicita acerca da importância da interação verbal com ela, expondo o seguinte exemplo: no início da aquisição da linguagem, a criança utiliza-se de frases monossilábicas. Entretanto, a interação com a sua mãe, por meio de uma linguagem com vocabulário rico e com formação sintática e gramatical consideráveis (linguagem denominada forma final ou ideal), constitui-se um modelo a ser obtido ao final do desenvolvimento. Assim, podemos concluir o estabelecimento do sistema intrapsíquico atrelado às relações interpessoais.

Nesse contexto, as ações e operações pedagógicas a serem desenvolvidas dizem respeito à palavra denominadora<sup>227</sup> de objetos, ações e sensações, sendo o adulto o portador do signo linguístico. Assim, nesse período de zero a um ano, *o novo que se forma no psiquismo é a linguagem*, não somente como comunicação de expressões e sentimentos, mas como mediação entre a criança e os objetos do mundo.

A linguagem representa um papel importante no sistema de relações sociais, regulando e significando as ações da criança, como, por exemplo, quando nomeamos as partes do corpo. Isso se torna uma mediação porque estabelece significados que proporcionam o domínio sobre o próprio movimento (com o braço posso levantar, bater palmas, etc.). Vygotski (1995, p. 86) nos assevera que "a um novo tipo de conduta deve corresponder forçosamente um novo princípio regulador da mesma, e o encontramos na determinação social do comportamento que se realiza com a ajuda dos signos".

A fim de qualificar o trabalho com a criança pequena, no período de um a três anos, em relação à percepção dos objetos, Martins (2009, p. 105) nos elucida a respeito do conteúdo e da forma de ensino para essa faixa etária:

A proposição de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles é imprescindível neste momento. Caberá a ele (adulto), por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma, etc.) Esse é o início do caminho pelo qual a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes.

---

<sup>227</sup>Sobre a teoria que trata a respeito da palavra denominadora, retomar os estudos do item 1.2.

Nesse caminho integrado de desenvolvimento psíquico, *o novo que se forma no psiquismo é a percepção*<sup>228</sup>, cada vez mais elaborada sobre a função social dos objetos, em íntima relação com a linguagem. Assim, de acordo com Martins (2009, p. 12), "é fundamental a associação entre palavras e objetos (ou imagens), a exposição da criança a um vocabulário rico e, acima de tudo, que o adulto dirija-se à criança sempre, com a máxima clareza, no que se inclui uma dicção correta". Na direção do desenvolvimento da linguagem articulada e ativa:

É imprescindível que o adulto **pronuncie e articule adequadamente as palavras**, evitando a fala infantilizada, o uso excessivo de diminutivos e a manifestação de expressões indicadoras de antecipação dos pensamentos da criança, agindo como porta-voz de mensagens que potencialmente poderiam ser emitidas por ela (CORREA et al., 2016, p. 187 - grifo das autoras).

Concernente ao desenvolvimento da linguagem na educação infantil, a clareza dos seus objetivos perpassa não apenas o mero contato social. Estão também umbilicalmente atreladas a esse processo as ações educativas, em vista da compreensão e do uso da linguagem oral em seus diferentes aspectos (fonéticos, léxicos e gramaticais) (MARTINS, 2012), bem como do ensino da função social da escrita e o início de sua apropriação a partir dos aspectos mencionados.

Para além da antecipação de tarefas próprias ao ensino fundamental, ou destas desprovidas de sentido<sup>229</sup>, mecânicas e artificiais com um fim em si mesmas, numa tentativa de antecipação da escolarização, defendemos o ensino na educação infantil voltado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do autodomínio da

---

<sup>228</sup>Chaiklin (2011, p. 664), destaca que "Vigotski propôs que cada período da infância seja caracterizado abstratamente por uma estrutura psicológica, um conjunto de relações integrais entre funções psicológicas (por exemplo, percepção, memória voluntária, fala, pensamento). Essa estrutura deve refletir a criança como um todo, isto é, como uma pessoa engajada em relações sociais estruturadas com outras pessoas, e não apenas como uma descrição das qualidades da criança, mas também como uma descrição da relação da criança com seu ambiente. Do ponto de vista psicológico, esse *todo* é descrito como uma estrutura integrada de relações adquiridas por meio de interações materiais. Tal descrição psicológica de uma criança focaliza as inter-relações das funções psicológicas, em vez de considerar funções individuais isoladas. Por exemplo: crianças de dois anos de idade tendem a ser dirigidas mais pelas reações ao que elas podem perceber imediatamente do que pela criação intencional de uma possibilidade imaginada, ou seja, por um pensamento. Neste caso as funções de percepção, pensamento e vontade encontram-se em uma relação particular entre si, de tal forma que a percepção é dominante em relação à vontade e ao pensamento (Vygotsky, 1982d, p.104). A estrutura psicológica se refere às relações estruturais entre um conjunto de funções psicológicas".

<sup>229</sup>Trazemos como exemplo de uma atividade desprovida de sentido, a situação real de uma criança aos quatro anos de idade impedida, pela professora, de ir brincar no parque da escola enquanto não terminasse a tarefa de cobrir a linha tracejada da letra *a* cursiva. Qual seria a intenção pedagógica dessa professora com essa tarefa? Qual a relação dessa ação com a atividade de alfabetização nessa idade?

conduta, por meio do ensino de conteúdos escolares desenvolventes. Nessa perspectiva, Martins (2009, p. 118) nos assegura que "as aquisições que devem ter início nesta etapa são importantes requisitos para a futura aprendizagem da leitura e da escrita". Para atingir a esses objetivos:

O professor pode construir situações comunicativas com as crianças a partir das **atividades de rotina**, como: o acolhimento na chegada do aluno à escola, rodas de conversa e de histórias, relatos de experiências, expressão de opiniões, momentos de ouvir, etc., bem como, atividades com fantoches, ilustrações, utilização de microfones, filmagens e gravações, por meio das quais a criança se apropria do conhecimento de forma lúdica, **desenvolvendo a linguagem como instrumento organizador do pensamento e de comunicação** (CORREA et al., 2016, p. 187, grifos do autor).

Sendo o signo um meio de relação social (VYGOTSKI, 1995), ao trabalharmos, por exemplo, com um cartaz das atividades do dia, oportunizaremos às crianças a "tomada de consciência da sequência de atividades a serem desenvolvidas" (PASQUALINI; 2016, p. 75), produzindo no psiquismo a conduta regularizada pelos signos apresentados. Esse movimento de comunicação nas relações sociais passará a fazer parte do sistema geral de comportamento da criança, tornando-se um meio de conduta de sua personalidade (VYGOTSKI, 1995).

Portanto, a linguagem, como sistema de signos, reorganiza os processos mentais e, em sua conduta, a criança a utiliza, conjuntamente com a percepção e a ação, como partes centrais do comportamento humano (VYGOTSKY, 1987). Pasqualini (2016, p. 82, grifos do autor) assim nos descreve o percurso da linguagem em relação à ação:

A princípio, a criança age e em seguida fala. Suas palavras são parte final da solução prática do problema. Nessa etapa, a criança ainda não é capaz de diferenciar verbalmente o que fez antes e o que fez depois. Em uma situação experimental em que deve escolher um objeto dentre vários, por exemplo, ela primeiro escolhe e **depois** explica porque escolheu um ou outro objeto [...] Na etapa seguinte desse processo de desenvolvimento, por volta dos 4-5 anos, a criança passa a apresentar a ação simultânea da linguagem e do pensamento. Surge o pensamento **durante** a ação e a linguagem se faz egocêntrica. [...] Por fim, a criança começa a ser capaz de planejar verbalmente a ação, e somente depois a executa. A criança fala sobre o que vai desenhar **antes**, e só então desenha. Essa capacidade começa a se formar na transição para a idade escolar.

O excerto é representativo do desenvolvimento percorrido pelo psiquismo infantil, resultante das relações sociais com os adultos e da interação com os objetos.

Nesse itinerário, a linguagem torna-se fator determinante de controle e planejamento das ações. Dessa forma, estando intimamente ligadas (fala e ação) para a resolução do problema a ser solucionado, muitas vezes, torna-se impossível à criança realizar algo se for proibida de falar.

Nesse sentido, linguagem e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, característica do desenvolvimento social humano (VYGOTSKY, 1987). Nos jogos de papéis, por exemplo, a linguagem oportuniza o descolamento do plano visual imediato, dando significado e substituindo o objeto. Ao assumir o papel de outra pessoa, forma-se no psiquismo infantil o plano do imaginário, ocorrendo o descentramento cognitivo — condição básica para o verdadeiro processo de abstração.

Ao brincar de jogo protagonizado, a criança capta os traços típicos<sup>230</sup> da atividade desenvolvida pelo adulto (ELKONIN, 1998), demonstrando nessa ação o avanço do pensamento complexo, pois ela diferencia, destaca, discrimina, ou seja, olha a realidade de uma outra maneira: capta o essencial e separa-o do secundário na realidade. Na ação com o objeto substituto está contido o sentido dado a ele. Esse movimento sintético das ações para as relações é um processo abstrativo corroborativo à apropriação da escrita, pois, para aprender a ler e a escrever, será necessário realizar a síntese da palavra (semântica: sentido e significado) na captação de suas partes constitutivas.

Assim, torna-se imprescindível na educação infantil a brincadeira de jogo de papéis, em razão de ocorrer, por meio dela, em diferentes momentos e de diferentes formas, o processo de generalização contido no sentido do jogo. Conforme descrito por Elkonin (1998, p. 284), "para as mais novas, o sentido está nas ações da pessoa cujo papel interpretam; para as de idade mediana, nas relações dessa pessoa com os outros; e para as mais velhas, nas relações típicas da pessoa cujo papel representam".

Como podemos notar, o conteúdo do jogo de papéis torna-se conteúdo da consciência da criança de três a seis anos, destacando-se aí as relações sociais de sua vivência. Nesse percurso há, de acordo com Elkonin (1998, p. 138) o "[...] aparecimento de uma atitude nova da criança em face do papel representado por ela, atitude que pode

---

<sup>230</sup>Traços típicos da atividade compreendem os modos de ação com os objetos, bem como, a imitação dos comportamentos sociais, significando, de acordo com Ottoni e Sforzi (2012, p. 5) "[...] a reprodução das características dos objetos com o qual brinca ou do personagem que ela representa no "faz-de-conta" (imitando seus gestos, linguagens e comportamentos)".

ser denominada conscientemente convencional", ou seja, *o novo que se destaca nesse momento é a imaginação*, ocorrendo o seu desenvolvimento à medida da conquista de um novo sentido para o objeto cuja função social já lhe é conhecida, reelaborando criativamente a realidade.

Nesse processo, ao renomear os objetos com os quais brinca, a criança manipula-os com uma nova palavra, colocando a palavra em foco na ressignificação do objeto. A fim de ilustrar a importância da unicidade da fala e ação na complexificação do psiquismo e no surgimento do planejamento no lugar das ações casuais, Elkonin (1998) apresenta um estudo aprofundado sobre as ações no desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar<sup>231</sup>. Portanto, se com as crianças menores, num primeiro momento, temos a tríade *ação-objeto-palavra* — representado pelo objeto em seu uso convencional —, com as crianças maiores, essa relação se inverte e passa a ser *palavra-ação-objeto* — sendo a ação subordinada à palavra sintetizadora da experiência da criança. Elkonin, citando Lúkov, nos assevera que:

Cada palavra parece conter para a criança um sistema possível de ações e, por causa disso, a peculiaridade do objeto ou o fenômeno a que se refere a própria palavra. O nexa da palavra com o objeto e das possíveis ações com a palavra mostra que **esta, pelo seu conteúdo, é para o falante como uma imagem da ação com o objeto ou fenômeno denominado** (LUKOV, 1937 *apud* ELKONIN, 1998, p. 340, grifo nosso).

Dessa maneira, o jogo protagonizado é um tipo de experiência infantil imprescindível ao desenvolvimento, no qual a criança opera com palavras denominadoras dos objetos, as quais trazem consigo as ações com esses objetos; pois, ao denominar um objeto de “prato”, deve-se colocar comida nele (ELKONIN, 1998).

Assim, conforme já temos afirmado nesta pesquisa, a linguagem reorganiza o psiquismo ao operar com representações simbólicas, corroborando para o processo de desenvolvimento do pensamento abstrato, necessário à aprendizagem da leitura e da escrita. Tal pensamento origina-se na educação infantil e torna-se essencial no ensino fundamental, em razão da natureza das aprendizagens a serem empreendidas nesse nível de ensino.

---

<sup>231</sup>O termo pré-escolar está sendo usado em alusão ao vocábulo utilizado pelos autores russos pesquisados, contudo, a adoção desse termo não implica na descaracterização do ensino na escola de educação infantil.

Além disso, ao nomear os objetos conforme a necessidade do jogo e do gesto com esse objeto, a criança toma consciência de sua ação e pode conduzi-la, tornando-se fator de desenvolvimento. A esse respeito, Vygotsky (1987, p. 111) nos interpela:

[...] um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez por que é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Portanto, o jogo de papéis coloca em movimento as funções psíquicas (atenção, percepção, memória e pensamento), propiciando a complexificação do sistema psíquico. Ademais, outro ponto importante para o desenvolvimento infantil é a subordinação às regras, sendo essas imprescindíveis no jogo de papéis para atuação da criança, conforme o papel assumido. Na brincadeira, a criança submete seus desejos à representação do papel assumido. Isso lhe dá maior domínio sobre seus anseios, fazendo com que desenvolva, progressivamente, o *autodomínio da conduta*, premissa para o bom desempenho de sua atividade de estudo na idade escolar.

O professor de educação infantil deve planejar diferentes momentos de jogo protagonizado por meio da disposição de brinquedos temáticos, por exemplo: kits de médico, de cabeleireiro, de mecânico, etc.. E isso também pode ser realizado através da organização de ambientes convidativos à brincadeiras, tais como: materiais de largo alcance<sup>232</sup> no pátio ou no parque da escola; caixas coloridas espalhadas pelo espaço externo da escola; fitas e tecidos coloridos que ativem a imaginação infantil, etc.. Assim, oportuniza-se à criança a escolha sobre o quê e do quê ela quer brincar.

Dessa forma, a brincadeira torna-se um momento de educação da vontade e da liberdade, pois, à medida que as regras sociais estão latentes, a criança precisa tomar consciência delas para o seu agir, regendo, assim, o seu próprio comportamento. Durante a realização dessa atividade, o professor deve observar e intervir, mediando o processo e anotando aquilo que considerar importante para planejamentos posteriores.

Deste modo, ao assumir a brincadeira como promotora de desenvolvimento,

---

<sup>232</sup>Brinquedos de largo alcance dizem respeito aos objetos como varas, blocos, tecidos, etc. que não possuem funções fixas, podendo participar de várias ações (LEONTIEV, 2016).



[...] não significa apenas reservar espaço e tempo para a brincadeira, é preciso atuar sobre o conteúdo a ser representado pelas crianças, ampliando o seu repertório cultural, de modo que tenham mais situações a serem imitadas além daquelas mais diretamente ligadas ao seu cotidiano. A execução de alguns papéis pode exigir da criança conhecimento sobre vários aspectos da realidade, bem como gerar a necessidade e o interesse de intensificar sua relação com a realidade objetiva, por meio da apropriação de novos conhecimentos (OTTONI; SFORNI, 2012, p. 10).

Não por acaso a brincadeira de papéis sociais é considerada pela psicologia histórico-cultural como uma atividade-guia<sup>233</sup>, linha central de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Contudo, existem outras atividades — tais como, o desenho, a modelagem, os trabalhos manuais, a construção de objetos, etc. —, que são representativas das linhas acessórias de desenvolvimento. Essas práticas são chamadas de atividade produtivas<sup>234</sup>, por demandarem um produto final, ou seja, algum tipo de resultado.

A partir delas surge a possibilidade de a criança aprender algo, além de também desenvolver a capacidade de estabelecer fins para suas ações, definindo um "plano de ação" orientador de sua conduta (PASQUALINI; ABRANTES, 2016; PASQUALINI 2013b; TSUHAKO, 2016). Assim, o entrelaçamento da linha central com as linhas acessórias de desenvolvimento "acarreta grande complexificação psíquica, tornando esse momento decisivamente evolutivo" (ARCE; MARTINS, 2007, p. 72).

---

<sup>233</sup>Em espanhol esse conceito é traduzido como "actividad rectora". Em português esse conceito é traduzido por "atividade principal" ou como "atividade dominante"; para a Profª Drª Zoia Prestes o termo que melhor traduz é "atividade guia", visto que esta é a atividade que guia o desenvolvimento. "Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade" (FACCI, 2004, p. 66-67). Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. "As atividades são dominantes em determinados períodos e, no período seguinte, não deixam de existir, mas vão perdendo sua força. Após os períodos em que tem lugar o desenvolvimento preponderante na esfera motivacional e de necessidades, seguem períodos com preponderância de formação de possibilidades operacionais técnica" (FACCI, 2004, p. 72).

<sup>234</sup>De acordo com Pasqualini e Abrantes (2016, p. 88-89), "uma característica central das atividades produtivas, que visam a um resultado ou produto específico, é a necessidade de planejamento. Para se chegar a resultado determinado, é preciso definir "um plano de ação" e orientar segundo ele a própria conduta. A capacidade de planejar a ação e orientá-la em função de resultados esperados previamente definidos é uma das principais conquistas do período pré-escolar do desenvolvimento psíquico", além de ser uma capacidade decisiva para o período subsequente de "atividade de estudo".

Dentre as atividades produtivas, uma delas interessa-nos especialmente: o desenho! Além do jogo de papéis, o desenho<sup>235</sup> traz consigo a representação gráfica simbólica que a criança, gradativamente, vai alcançando em seu processo de desenvolvimento. Conforme já indicamos, o desenho torna-se uma linguagem fundamental para expressão dos sentimentos e do entendimento do mundo pela criança, devendo ser cultivado na educação infantil, objetivando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ademais, o desenho e a criança são representantes da cultura na qual estão inseridos, estando seu desenvolvimento atrelado às relações sociais estabelecidas (TSUHAKO, 2016).

Ao desenhar algo, a criança expressa o seu conhecimento do mundo, buscando apropriar-se dele, pois, de acordo com Derdyk (1994, p. 24) “desenhar é conhecer, é apropriar-se”. Essa mesma autora (Ibid., p. 24) explica que “desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto”. Nessa perspectiva, o desenho nos aproxima do mundo das pessoas, dos objetos, das situações, dos animais, das emoções e das ideias (Id. Ibid.).

Por meio do desenho, a criança tem a oportunidade de registrar o seu pensamento, fato que coloca essa atividade em correlação com a escrita, visto que a humanidade sentiu a necessidade de registrar seu pensamento também por meio desse instrumento complexo. Outro fator de aproximação entre o desenho e a escrita reside na não semelhança do desenho e da palavra com o objeto referendado, ocorrendo o processo de simbolização desencadeado por sua representação arbitrária:

Mesmo os sons onomatopáicos revestem-se desta interpretação que é convenção cultural, como nos aponta Gombrich. Assim o trem faz “piiiii” mesmo que seja elétrico. **Todos os galos têm o mesmo canto, mas são representados por sons diferentes na Inglaterra: “cock-doodle-doo”, na França: “cocorico”, na China: “kiao-kiao” ou na Alemanha: “kikeriki”. E todos os relógios fazem “tique-taque”, mesmo que as unidades de som sejam quase idênticas** (MARTINS, 1992, p. 34, grifo nosso).

---

<sup>235</sup> Nesta pesquisa, estamos tratando o desenho como atividade gráfica infantil no intuito de aproximar esse meio de expressão da criança à escrita, contudo, “[...] as manifestações gráficas não se restringem somente ao que é feito pelo homem no uso do lápis e papel. Para além dos desenhos criados pelo homem, o desenho pode manifestar-se também por meio de sinais: uma trinca no muro, uma impressão digital, impressão das mãos; marcas de pegadas de animais, de pessoas; as nervuras das folhas e flores das plantas, as rugas do rosto, a nervura das asas das borboletas; o desenho nas peles dos diversos animais, os desenhos em conchas, pedras, dos galhos das árvores etc.” (DERDYK, 1994 *apud* TSUHAKO, 2016, p. 32).

Além disso, desenhar objetiva o gesto indicativo da expressão infantil, fazendo com que a criança represente simbolicamente o seu pensamento e demonstre como interpreta o mundo ao seu redor. Portanto, desenhar incidirá na apropriação da cultura humana e na sua expressão, oportunizando à criança a atribuição de significados e a expressão gráfica de suas percepções a respeito disso. “Frente à realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem, ávido por buscar e doar sentido à própria vida, “representa”, simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa” (MARTINS, 1992, p.35).

Nessa perspectiva, o desenho na educação infantil deve fazer parte das atividades diárias, possibilitando à criança sua objetivação por meio do gesto gráfico em direção a representações cada vez mais abstratas do mundo. Para além de ensinar a criança a desenhar, está também em jogo o ensino da linguagem do desenho (TSUHAKO, 2016), repertoriando seu olhar, ensinando as técnicas, qualificando sua percepção.

Desenhar passa a ser importante nesta faixa etária porque, ao fazer isso, "a criança imagina, conta histórias, canta, dança ou até silencia, impulsiona outras manifestações em uma unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada no território do imaginário" (DERDYK, 1994 *apud* TSUHAKO, 2016, p. 32).

No caminho dos rabiscos até o desenho figurativo com proximidade com o real, encontra-se a intervenção do professor na proposição do desenho em diferentes suportes (papel camurça, lixa, caixa de pizza, etc.), com diferentes riscadores (lápiz, giz de cera, pincel, dedo, etc.), ampliando, assim, as experiências da criança. Além dessas proposições, o professor deve repertoriar as crianças com conteúdos motivadores da ação de desenhar. Para isso, a criança deve realizar atividades de percepção das partes e movimentos do corpo, observação de obras de arte representativas de conteúdos estudados e dos conteúdos específicos da linguagem visual como "[...] as linhas, formas, cores, texturas, etc., utilizadas nas diversas representações dos artistas" (TSUHAKO, 2016, p. 64).

Nesse processo, a criança ampliará, paulatinamente, os detalhes de sua expressão gráfica, buscando desenhar graficamente o que vê, não como cópia do real, mas como forma de representação (TSUHAKO, 2106). Assim nos explicita essa autora em relação ao desenvolvimento do desenho nos anos finais da educação infantil:

Nesse movimento, a criança tem a intenção de buscar maior proximidade do real; desenha de forma figurativa, preocupando-se com convenções e regras. Agora a criança procura registrar o que vê. As figuras surgem organizadas segundo temas e com uma ordem espacial clara. Assim, as coisas da terra se localizam na borda inferior da folha, como plantas, animais, casas; e as coisas do céu, na parte superior, como pássaros e nuvens. Há uma proporção entre as figuras e integração entre os temas. A escolha da cor também obedece à regra e à organização. As crianças começam a questionar a cor da pele, do cabelo para representá-los nos desenhos etc. (TSUKAKO, 2016, p. 64).

Quando a criança encontra-se nesse momento de desenvolvimento do desenho, a percepção está bastante desenvolvida e a preocupação com as regras é evidente. Concomitantemente, no jogo protagonizado, para além da simples representação de papéis, há a preocupação com as regras subjacentes a ele. Gradualmente, o interesse pelos jogos com regras<sup>236</sup> se faz presente e introduz a criança num mundo dirigido por motivações cada vez mais abstratas.

Nesse ínterim, também vão sendo desenvolvidas outras capacidades, tais como: ampliação de seu vocabulário, tomada de consciência da linguagem organizada, capacidade de planejamento e de autodomínio sobre seu comportamento, etc.. Dessa forma, por meio de ações e operações com os gestos, com o desenho e com o jogo de papéis, as bases do desenvolvimento cultural vão sendo interpostas pelo emprego do signo, cujo elemento torna-se referência geradora de *modos de funcionamento não naturais*. Nessa perspectiva, Martins e Marsiglia (2015, p. 21) asseveram acerca dos atos mediados pelo signo, transformando as relações humanas das "[...] manifestações imediatas e espontâneas em expressões mediadas e volitivas".

Enfim, de acordo com o processo de simbolização como uma das capacidades necessárias à alfabetização, a criança aprende a expressar o seu pensamento por meio de gestos representativos. Assim como também aprende a representar as coisas do mundo por meio de desenhos, desenvolvendo a linguagem como forma de expressão e de representação, com conteúdos resultantes dos processos abstrativos formados a partir do desenrolar dessas ações.

Contudo, o fator mais importante para a alfabetização acontece quando a criança compreende que, além de desenhar coisas, pode desenhar a fala. Esse fato demanda da

---

<sup>236</sup>De acordo com Leontiev (2016, p. 134) "os jogos com regras surgem a partir dos jogos de papéis com situação imaginária". Segundo esse autor, crianças de três ou quatro anos apresentam dificuldades com a obediência de regras, sendo esta dificuldade amenizada quando assumem um papel e precisam desempenhá-lo a partir de suas regras internas.

criança a conscientização e o conhecimento da percepção auditiva em relação ao uso das letras representativas dos sons que são percebidos. Não sendo considerado um mecanismo fácil, veremos na próxima seção como se dá esse processo.

#### 4.2.2 A conscientização da percepção auditiva na escuta da linguagem: epilinguagem e metalinguagem

*"A escrita é uma análise linguística em graus diversos de consciência".*

(G. Hagège *apud* MORAIS, 1996, p. 43)

Nesta seção abordaremos mais detidamente a questão anunciada por Lemle (1988) no início deste capítulo, ou seja, "*a conscientização da percepção auditiva*" e sua realização na didática do ensino da leitura e da escrita. Para tanto, nos valeremos de autores que abordam questões linguísticas referentes à consciência fonológica. Faremos isso em anuência com os autores da psicologia histórico-cultural, no que diz respeito ao desenvolvimento e constituição da consciência na relação entre a epilinguagem<sup>237</sup> e a metalinguagem<sup>238</sup>. Tais procedimentos tornam-se fulcrais para a aprendizagem fônica<sup>239</sup> da língua. Neste momento, o foco ainda será a educação infantil, pois segundo Solovieva (2008, p. 47, grifo nosso):

---

<sup>237</sup>As atividades epilinguísticas são intuitivas, espontâneas, praticadas o tempo todo por qualquer falante de uma língua quando se detém para refletir sobre o significado das palavras, o sentido que elas adquirem em dada situação, a intenção de seu interlocutor ao empregar determinados termos e não outros, determinadas formas de argumentar e não outras etc.

Disponível em: <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/atividades-epilinguisticas-o-que-e-isso.html>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

De acordo com Gombert (1992 *apud* SOARES, 2016, p. 91), estruturas epilinguísticas são "representações de unidades linguísticas subjacentes ao uso natural da língua oral, inacessíveis à consciência ou à manipulação oral".

<sup>238</sup>Sobre metalinguagem, rever nota de rodapé na página 201. De acordo com Gombert (1992 *apud* SOARES, 2016, p. 91), estruturas metalinguísticas são "representações de unidades linguísticas que podem ser manipuladas cognitivamente, de forma consciente".

<sup>239</sup>Fônica, de acordo com Shaywitz (2006, p. 149) é a aprendizagem "sobre o uso das diferentes combinações de letras e sons para decodificar as palavras".

Sem dúvida, a base geral para a aquisição da leitura se estabelece na idade pré-escolar, que se caracteriza pelos processos involuntários e espontâneos do psiquismo e, em particular, pela linguagem. **Todo o processo de desenvolvimento básico da linguagem oral permite dar o passo até a palavra escrita, a qual, de acordo com Elkonin (1989), constitui o modelo e o esquema da palavra oral devido a que esta, com a ajuda dos signos gráficos (grafemas), determina não somente os significados isolados dos sons verbais (fonemas), senão também as relações entre eles.** A sequência dos fonemas se modela na posição espacial dos signos dentro da palavra escrita.

Ratificamos, portanto, a importância do ensino, na educação infantil, para o *processo* de apropriação da leitura e da escrita, a qual não se limita à aprendizagem de sons e letras, mas perpassa por ela. Dessa forma, se o que está em jogo ao final da alfabetização é a compreensão do texto lido e a automatização da leitura na apreensão do significado da escrita, esse procedimento demanda processos anteriores e específicos de desenvolvimento, sendo o ensino na educação infantil o propulsor disso. Assim, para se tornar um leitor fluente, o aluno necessita desenvolver habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As habilidades preditas dizem respeito à metalinguagem como capacidade de se refletir sobre a própria língua. Essa capacidade deve ser engendrada em processos educativos intencionais desde que a criança ingressa na educação infantil. Ora, a criança em idade pré-escolar já tem suas habilidades linguísticas bem desenvolvidas com relação à pronúncia e ao uso da gramática na interação com as pessoas ao seu redor (ADAMS et al., 2006). A comunicação, nesse período, está concentrada no significado e na mensagem falada. Todavia, o autor alerta que:

Apesar disso, a linguagem também tem outro lado: sua forma e sua estrutura. **Redirecionar a atenção do significado da linguagem para a sua forma costuma ser difícil para as crianças nessa idade ou nessa etapa do desenvolvimento.** Sendo assim, **apesar de suas habilidades impressionantes para falar e para ouvir, elas geralmente não têm qualquer conhecimento consciente e reflexivo das partes das palavras ou de como elas se combinam e se organizam na linguagem oral** (ADAMS et al., 2006, p. 31, grifos nossos).

Em consonância com a perspectiva apresentada, apesar de a criança demonstrar muitas habilidades linguísticas no trato com a língua, essas habilidades fazem parte de um processo de uso da linguagem em situações cotidianas, revelando diferentes níveis de comportamento epilinguístico. Nesse momento, por exemplo, a criança demonstra

estranheza no uso de uma frase agramatical<sup>240</sup>, contudo não se vê capaz de corrigi-la (MALUF, ZANELLA e PAGNEZ, 2006).

Capovilla, Capovilla e Soares (2004, p. 40) destacam que "segundo Gombert (2003), as primeiras evidências de comportamento genuinamente metassintático na criança podem ser encontradas quando ela se mostra capaz de corrigir frases agramaticais".

Por conseguinte, para se alfabetizar, a criança precisa tomar consciência da segmentação da palavra em unidades sonoras menores. Além de compreender a repetição dessas unidades em outras palavras, precisará aprender sua representação gráfica. Todo esse processo exigirá dela uma ação consciente.

Essa relação consciente com a linguagem falada oportunizará a manipulação dos sons da fala, desenvolvendo a habilidade metalinguística. Essa habilidade, segundo Cunha e Capellini (2011), se refere à capacidade de pensar a própria língua, incluindo as habilidades metalinguísticas sintática, semântica e fonológica. Para as autoras "os processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita estão relacionados ao processamento fonológico, incluindo a memória e consciência fonológica" (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 87). Assim, para a compreensão do sistema alfabético de escrita :

[...] é necessário que a criança desenvolva a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades sonoras, que podem se repetir em outras palavras e, que estas unidades têm uma representação gráfica, isto é, há uma correspondência entre o som da fala e o grafema, apresentando a linguagem escrita, a exigência de um nível mais alto de abstração e elaboração, necessitando para isto de uma reflexão consciente (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 86).

A partir do exposto, torna-se imprescindível a incursão a respeito do conceito de "tomada consciência", tal como postulado pelos teóricos da psicologia histórico-cultural. O enfoque sobre a referida conscientização não se despreza da assertiva acerca do caráter social dos fundamentos singulares da vida humana, ou seja, qualidade da relação do homem com o meio perpassa a apropriação de signos culturais organizados a partir da conduta cultural. Nessa direção, a consciência individual tem sua formação nos

---

<sup>240</sup>Conforme o dicionário informal online, "Nos estudos linguísticos, **agramatical** é um enunciado que não segue as regras gramaticais de uma determinada língua. Não confundir com desvios da norma culta: "*João gosta de maçã comer*" - **agramatical**; "*João gosta de comer maçã*" - *gramatical*". Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/agramatical/>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

processos histórico-culturais. De acordo com Toassa (2006, p. 72, grifos nossos), pautando-se em Vygotski (1996) e Luria (1988):

A consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa (Vygotski, 1928-1933/1996): é a própria relação da criança com o meio, e, de modo mais tardio, da pessoa consigo própria (Luria, 1988). A consciência não é sistema estático, mecanicista: **relaciona-se ao desenvolvimento da conduta voluntária**. Conforme Toassa (2004), em Vygotski, na vida concreta o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução; o processo de criação de um sentido, de uma interpretação para o mundo e suas relações já seriam uma forma de criação de novas combinações: **não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere [...]**.

Nesse itinerário, segundo Toassa (2006), a criança percorre momentos desde de a tomada de consciência de alguém cuidando dela — como no engajamento do bebê no processo de comunicação emocional e na unidade percepção-afeto-ação da primeira infância —, passando pela atividade psicológica de separação figura e fundo<sup>241</sup>, até processos mais elaborados.

Também em relação à formação da consciência humana, Luria (2016), embasado em Vygotsky (1934), dá ênfase aos seus variados estágios, afirmando que ela se altera tanto em sua estrutura semântica quanto em seu funcionamento por meio de diferentes sistemas psicológicos:

Enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem (LURIA, 2016, p. 197-198).

Nessa mesma direção, Leontiev (1983) afirma que, primeiramente, a atividade prática é realizada pela criança em seu caráter externo, e, numa etapa posterior, por meio da relação com o outro e do desenvolvimento da linguagem. Assim a atividade passa a ser objeto da consciência, formando juntamente a ela uma unidade dialética.

---

<sup>241</sup>De acordo com Martins (2012, p. 4) "o indivíduo vive permanentemente exposto a uma miríade de estímulos perceptuais, de tal forma que a captação de todos eles seria absolutamente impeditiva à organização do comportamento com vista a um fim específico, do que resulta o desenvolvimento da atenção. Graças à atenção pode ser construída a imagem de uma figura em relação a um fundo. Ou seja, determinados influxos percebidos são selecionados e seus concorrentes inibidos possibilitando, assim, a concentração em um conteúdo específico".



Dessa forma, a consciência é uma forma superior especificamente humana "[...] que surge no processo do trabalho social e que supõe o funcionamento da língua" (Id. Ibid., p. 9). Enfim, a consciência é, ao mesmo tempo, produto e reguladora da atividade humana.

Sendo assim, para que a escola de educação infantil promova o desenvolvimento, terá de primar por um ensino voltado para a complexificação do psiquismo da criança, fazendo isso através de transformações progressivas na estrutura de sua atividade<sup>242</sup>, de modo que supere "o funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção à formação de ações subordinadas a finalidades determinadas, encadeadas e articuladas ao motivo da atividade" (PASQUALINI, 2015, p. 205).

Diante dos pressupostos acerca da constituição da consciência<sup>243</sup> e do ensino da leitura e da escrita, didaticamente indagamos: como produzir na criança novas necessidades de relação com a língua?; como fazer com que a criança perceba a língua falada e seu fluxo contínuo, objetivando, nesse processo, a tomada de consciência na apreensão de suas partes como premissa para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Para respondermos a esses questionamentos, recorreremos novamente a Leontiev (1983, p. 200): "o conteúdo percebido e conscientizado não correspondem diretamente". Logo, o autor enfatiza a importância da ação na conscientização do conteúdo:

Um conteúdo realmente conscientizado é somente aquele que se manifesta perante o sujeito como objeto a que está diretamente dirigida a ação. Em outras palavras, **para que um conteúdo possa ser conscientizado é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e deste modo, entre em uma relação**

---

<sup>242</sup>Segundo Pasqualini (2015, p. 204), "a teoria da atividade de Leontiev (1980) analisa os componentes estruturais da atividade humana: motivos e fins, ações e operações. Em linhas gerais, argumenta o autor que a atividade é gerada e dirigida por um dado *motivo* e se realiza como cadeia de *ações*. As ações são processos que obedecem a *fins* conscientes, os quais constituem resultados imediatos e parciais que, encadeados e articulados, atendem ao motivo do qual emanam e o realizam. Os meios práticos pelos quais se realizam as ações em dadas condições são denominados de *operações*; estas se referem ao *como* se efetivam as ações e são condicionadas pelas circunstâncias objetivas sob as quais age o indivíduo".

<sup>243</sup>Asbahr (2005, p. 109) diz que "Partindo do pressuposto básico do materialismo histórico-dialético, os psicólogos soviéticos elegem o conceito de atividade como um dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo. Vygotsky utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais (KOZULIN, 2002). Consciência e atividade são, assim, dois elementos fundamentais à psicologia histórico-cultural e devem ser entendidos como unidade dialética".

**correspondente com respeito ao motivo desta atividade.** Este postulado é válido tanto para a atividade interna como a externa, tanto para a prática como para a teoria (LEONTIEV, 1983, p. 203, grifo nosso).

Dessa maneira, o conteúdo a ser ensinado torna-se objeto da consciência dos alunos por meio da educação, sobretudo, da atenção. Entretanto, atrair a atenção, segundo a concepção da psicologia histórico-cultural, perpassa pela relação ativa da criança com o objeto a ser conscientizado. Por isso, com as crianças pequenas especialmente, não é suficiente, numa perspectiva didática, planejar ações apenas no plano da verbalização do professor.

A tarefa a ser conscientizada deverá referir-se diretamente a alguma atividade externa de manipulação do objeto a ser conscientizado, sendo imprescindível uma motivação adequada, revelando "à criança o objetivo cognoscitivo da tarefa dada" (LEONTIEV, 1983, p. 208). *Esse é um princípio didático para o ensino eficaz, o conhecimento do motivo pelo qual se realizará aquela determinada tarefa.* Entretanto, no início do desenvolvimento humano, o motivo das ações e operações carece de consciência plena, e sua ocorrência resultará de numerosas interações entre a criança e o adulto.

Tal como afirmamos no capítulo um desta pesquisa, o processo de desenvolvimento da linguagem humana, partindo de uma comunicação involuntária até uma comunicação intencionalmente estruturada, desponta como resultado das relações e demandas sociais estabelecidas. Essa atividade linguística perpassa pelas vocalizações e gorgolejos da etapa do murmúrio até a etapa do balbucio, na qual os bebês emitem combinações tais como: "ná-ná-ná", "bu-bu-bu".

Destaque-se, pois, que tais operações se revelam importantes para o desenvolvimento da linguagem, haja vista que podem ser otimizadas pelo ensino como exercícios linguísticos. Além disso, sons como "bá-bá-bá", "pá-pá-pá", induzem os adultos a acreditarem que o bebê está dizendo mamãe e papai. Em decorrência dessas interações linguísticas com os adultos, as sequências, tais como, "bá-bá", tornam-se mais nítidas e estruturadas, pois o bebê aprende dois aspectos fundamentais da linguagem: o ritmo<sup>244</sup> e a entonação<sup>245</sup>.

---

<sup>244</sup>Segundo Crystal (2012, p. 10), "O ritmo é a levada da linguagem. Num idioma como o português, podemos identificar essa levada, esse balanço, falando em voz alta e batendo palmas quando o som for um pouco mais forte do que os outros. Nesta frase: *Eu cheguei muito cedo e saí bem tarde.* Os sons mais

Nesse percurso cultural de desenvolvimento linguístico, por volta do primeiro ano<sup>246</sup> de vida, conforme Crystal (2012, p. 12), "o ritmo e a entonação de suas falas soam de acordo com a língua materna de cada um". O autor cristaliza suas ideias partilhando um exemplo com seu próprio filho de um ano de idade:

Tenho uma gravação com a voz de um dos meus filhos quando tinha mais ou menos essa idade. Ele ouvia passos de alguém chegando e dizia "papá" com uma clara entonação de pergunta, a voz em tom ascendente. Queria ele dizer: "Será papai chegando?". Quando eu entrava na sala, ele dizia "papá" com forte tom descendente, querendo afirmar: "Sim, é papai chegando!". Ele então abria os braços e dizia "papá" com uma entonação de pedido, significando: "Me pegue no colo, papai!". Mais tarde, quando aprendeu as sequências verbais, era capaz de dizer explicitamente: "Será papai chegando?", "Sim, é papai chegando", "Me pegue no colo, papai!".

Assim, do momento de apreensão do ritmo e entonação da linguagem humana até o momento de expressão dessa linguagem, as crianças aprendem as palavras de um idioma, ampliando, assim, o seu vocabulário<sup>247</sup>. Muitas das palavras aprendidas são

---

fortes estão em "cheguei", "cedo", "saí" e "tarde". O ritmo da frase pode ser representado assim: "pá-pum-pá-pum-pá-pum-pá-pum", que é um ritmo típico da língua portuguesa".

<sup>245</sup>Para Crystal (2012, p. 11), "a entonação é a melodia ou a música da linguagem. Tem a ver com a modulação que imprimimos à voz enquanto falamos. Por exemplo, como diríamos a alguém que está chovendo? Falando com alguém sobre um fato conhecido, damos à nossa fala uma certa melodia. A nossa voz desce e indica que se trata de uma afirmação: todos sabem que está chovendo hoje. Imaginemos agora outra situação. Não sabemos se está chovendo ou não. E perguntamos a alguém com a intenção de saber. Usaremos as mesmas palavras, mas observem o ponto de interrogação: Está chovendo hoje? Como estamos fazendo uma pergunta, damos à nossa fala uma melodia interrogativa. Nossa voz sobe para indicar que estamos realmente fazendo uma pergunta".

<sup>246</sup>A idade citada é apenas referência, pois em cada idade há aspectos que caracterizam o desenvolvimento psicológico da criança, uma vez que as conquistas feitas por ela dependem de sua situação social de desenvolvimento, das neoformações básicas da idade e da linha geral de desenvolvimento. Vygotski (2006, p. 265) assim nos elucida "Sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir de critério seguro para estabelecer o nível real de seu desenvolvimento". Chaiklin (2011, p. 666, grifo nosso), a esse respeito, acrescenta "Quando escreve 'idade', Vygotsky entende esse termo como uma **categoria psicológica**, e não apenas como uma característica temporal; portanto, na frase "o nível real de desenvolvimento é determinado por aquela idade, aquele estágio ou fase no interior de uma dada idade que a criança experimenta naquele momento" (Vygotsky, 1998b, p.199) pode-se compreender que **a expressão 'no interior de uma dada idade' refere-se ao período do desenvolvimento**".

<sup>247</sup>De acordo com Crystal (2012, p. 19), "o conjunto de palavras de um idioma compõe o que chamamos seu *vocabulário*. As palavras que uma pessoa conhece e usa constituem um *vocabulário ativo*. As palavras que uma pessoa reconhece mas não usa constituem um *vocabulário passivo*". Segundo, Shwitz (2006, p. 91) "um vocabulário amplo é elemento fundamental para facilitar a compreensão da leitura; a leitura, ao mesmo tempo, é uma poderosa influência para o desenvolvimento do vocabulário da criança".

utilizadas em situações de comunicação com os adultos, constituindo, portanto, o universo linguístico da criança.

Contudo, apesar de considerarmos a aprendizagem da fala uma habilidade importantíssima para o desenvolvimento do psiquismo, a aprendizagem da leitura e da escrita faz-se necessária, por envolver processos mais refinados de identificação dos sons emitidos pelo fluxo oral. Esse trabalho educativo pode e deve ser feito na educação infantil, iniciando-se pela escuta atenta dos sons em geral, até a percepção auditiva dos sons compostos pela fala humana.

Nessa perspectiva, com crianças de 2 a 3 anos torna-se interessante o trabalho de **jogos de escuta**<sup>248</sup> de sons diferentes da fala, já que, para elas, essa pode ser uma tarefa fácil, contudo é também necessário desenvolver a atenção (ADAMS et al., 2006). Por meio da identificação dos sons do ambiente, reprodução de sons de animais, de meios de transporte, de barulhos de objetos, etc., a criança deverá, de olhos fechados, identificar esses sons, lembrar de sua ordem e descobrir de onde eles vêm. Também são igualmente importantes atividades com objetos musicais<sup>249</sup> tais como: balançar o chocalho até a solicitação de parada; produzir som com um instrumento musical, acompanhando a música tocada e parar quando essa cessa; de olhos fechados, escutar a execução do som feito pelo professor com um objeto sonoro e, ao abri-los, identificar o objeto; dentre outras atividades que desenvolvam a escuta atenta e a discriminação auditiva, corroborando a introdução das crianças "na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente" (ADAMS et al., 2006, p. 37).

Com as crianças de 3, 4 e 5 anos, atividades de manipulação dos sons da língua em jogos verbais sobre a consciência fonológica são bem-vindas, pois vão ao encontro da atividade-guia, cujo conceito possui princípios de ludicidade. Além disso, ao brincar

---

<sup>248</sup>Sobre esse jogos e outros que enfatizem o trabalho com a consciência fonológica, sugerimos a obra *Consciência fonológica em crianças pequenas* de Adams et al. (2006), a qual traz, além de conhecimentos teóricos sobre cada jogo verbal, uma série de atividades interessantes com esse tema.

<sup>249</sup>Sobre o desenvolvimento de habilidades musicais (ritmo, percepção e sincronização motora no bater palmas e pés, de acordo com o tempo (metro) da música, para o desenvolvimento da leitura e da escrita, Andrade e Andrade (2013, p. 151) nos asseveram "Uma vez que a música tem uma estrutura rítmica muito clara, a educação musical tem um potencial enorme e único na remediação das habilidades fonológicas nas crianças. Goswami (2010) sugere que a estimulação precoce e a melhoria das habilidades rítmicas no início da alfabetização devem ter efeitos positivos significativos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Essas estimulações precoces seriam de atividades que envolvam coordenação rítmica, tais como: tocar instrumentos de percussão em sincronia com os colegas, cantar canções, marchar no tempo com sílabas ritmicamente pronunciadas, etc.".

com rimas, o motivo da atividade está em encontrar palavras terminadas com o mesmo "pedaço", pois, de acordo com Germano e Capellini (2016, p. 26), “a percepção da rima<sup>250</sup> apresenta um efeito direto, contribuindo para a percepção de que palavras podem compartilhar segmentos sonoros idênticos”.

Assim, ao se trabalhar uma poesia com a classe, e sendo esse texto conhecido de memória, o motivo da ação será o de encontrar os "pedaços" da palavra que rimam. Por exemplo, na poesia *As Meninas*<sup>251</sup>, de Cecília Meireles, as personagens da história têm seus nomes rimados com diversas palavras compostas pelo universo narrativo do texto. Após a ênfase na leitura como fruição, os alunos poderão realizar as seguintes atividades: dramatização da poesia; o desenho da história como registro gráfico; a identificação de rimas de seus nomes com os nomes das personagens; a identificação das palavras rimadas na história com os nomes das personagens, etc.

**Jogos com rimas**, para além do significado e da mensagem, direcionam a atenção da criança para as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, demonstrando, principalmente, a forma física e o ritmo<sup>252</sup> da linguagem (ADAMS et al., 2006). Podemos verificar isso no poema *Onde a Rima Vai Morar*<sup>253</sup>, de Nadalim,

---

<sup>250</sup>A rima, no campo da literatura, segundo Lopes (1999), constitui-se pela igualdade entre os sons de duas palavras, a partir da vogal da última sílaba acentuada e o restante da palavra, como, por exemplo, "peteca" e "sapeca". Soares (2016, p. 179), acrescenta um outro significado à palavra *rima*: "Um primeiro significado da palavra *rima*, de uso restrito, porque específico do campo de estudos sobre estruturas silábicas, é o da *rima* como denominação do elemento intrassilábico que se soma ao ataque (*onset*) na constituição da *silaba* - a rima da sílaba".

<sup>251</sup>O poema referido traz como personagens: Arabela, Carolina e Maria. O enredo trata de suas ações diante de uma janela. Nesse texto, além das questões semânticas de diferenças na personalidade de cada menina, a forma e estrutura da linguagem enfatizam as rimas: Arabela/janela/bela; Carolina/cortina/menina; Maria/sorria/bom dia.

<sup>252</sup>Conforme já demonstrado por Crystal (2012), o ritmo padrão da língua portuguesa é o "pá-pum-pá-pum-pá-pum", "Vamos encontrar esse ritmo com pequenas em poemas, estrofes populares, parlendas e canções infantis. Por exemplo: "O sapo não lava o pé. Não lava porque não quer". Esse ritmo é o preferido de vários poetas e compositores, como nestes versos: "Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça..." (CRYSTAL, 2012, p. 11). Andrade e Andrade (2013, p. 154), complementam essas ideias, dizendo que "As canções e poemas infantis, bem como as parlendas e trava-línguas existentes em nosso folclore constituem em excelente fonte e trabalho musical aliada à motricidade, pois, por meio das rimas e dos movimentos corporais marcados, as crianças se divertem e aprimoram os padrões e sons da fala".

<sup>253</sup>"Cada rima tem seu som,/ Cada som tem seu lugar, / Quero que você me diga / Onde a rima vai morar./ Tem rima que mora no peito. / Tem rima que mora no pé. / Primeira, maneira, madeira. / Pulante, brilhante, barbante. / Pereira, parreira, cadeira. / Volante, feirante, turbante. / Mineira, mangueira, figueira. / Gigante, falante, bastante. / Bandeira, goteira, pereira. / Vibrante, colante, galante". (NADALIN; MARQUES; MARQUES, 2017, p. 12).

Marques e Marques (2017), que deverá ser lido com ritmo e entonação pelo professor e falado pelos alunos, identificando as palavras rimadas. Assim, o desenvolvimento da sensibilidade à rima é um passo importante em direção à consciência fonológica como habilidade imprescindível à alfabetização.

Outra forma de lidar com a consciência fonológica é por meio do trabalho com a aliteração<sup>254</sup>, em razão de essa ação favorecer a identificação de traços iniciais comuns entre as palavras. Os jogos de trava-línguas são bons exemplos de textos para esse fim. Nessa brincadeira verbal, a criança deverá prestar atenção na frase falada pelo professor e terá de reproduzi-la de forma cada vez mais acelerada, sem se "atrapalhar". Conforme nos apresenta Canton (2007, p. 14):

Então as palavras se juntaram para uma desafiante e divertida dança. Nela, formaram frases com sons que se parecem, confundem, brincam com a gente. É uma dança que esquenta o corpo e retorce a língua. Que tal dar um nó na sua? Repita rápido: O rato roeu a roupa do rei de Roma? A rainha com raiva resolveu remendar.

Concluimos, pois, que o desenvolvimento da consciência fonológica representa um dos fatores mais relevantes na pré-história da alfabetização.

Segundo Soares (2016), o trabalho pedagógico de formação da consciência deve levar em conta que o seu desenvolvimento atende um percurso de complexificação, ou seja, "[...] a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas" (SOARES, 2016, p. 170).

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento da consciência fonológica destacam-se ações que devem se transformar em operações, requerendo, a princípio, a atenção voluntária na escuta dos sons da língua para sua posterior automatização na relação com a escrita. Contudo, esse é apenas um dos momentos no processo de apropriação da leitura e da escrita, pois ser alfabetizado não se restringe somente à mera decodificação. Martins (2012, p. 9-10) complementa esse raciocínio:

---

<sup>254</sup>Soares (2016, p. 179, grifo nosso) distingue dois significados de *aliteração*: no campo da literatura "designa uma figura de linguagem 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**" No campo da Linguística e da Fonologia, "particularmente quando relacionado com o desenvolvimento da consciência fonológica, usado para designar a semelhança entre os sons iniciais de palavras em sílabas, particularmente sílabas CV, com em **balaio - bacia - , girafa - gigante**" (SOARES, 2016, p. 180). Trevisan (2008) define a aliteração como sendo a comparação entre duas palavras que possuem as mesmas vogais ou consoantes iniciais, como em "rato" "roupa".

Se por meios espontâneos a criança aprende a falar, apenas por procedimentos específicos de ensino pode reorganizar essa capacidade, apreendendo os elementos da linguagem e sua utilização tanto no discurso coordenado quanto na própria organização do pensamento. O domínio da linguagem se realiza, pois, no processo ativo que vai além da assimilação do material fonético, da aprendizagem e domínio do aparato verbal e do entendimento geral e superficial da língua.

Em consonância com o excerto acima, e lançando olhar sobre as crianças de 5-6 anos, o trabalho voltado ao desenvolvimento da consciência fonológica direciona-se à complexificação linguística, destacando-se a consciência de palavras, frases, sílabas e fonemas. Trata-se, como postulado por Vigotski (2005), do trato com a palavra como unidade de pensamento e linguagem, ou seja, como conceito que deve ganhar destaque.

O trabalho com a *consciência de palavra* incide no reconhecimento desta como unidade fonológica da língua. O objetivo do ensino, nesse momento, é a identificação, na fala, da cadeia sonora da palavra superando a concepção infantil de considerá-la como sendo integrante ou extensão do objeto.

Para tanto, encontramos na obra de Adams et al. (2006), contributos dos jogos verbais para ensinar a noção de que as frases são feitas de sequências de palavras, tais como: escrever em cartões separados as palavras de duas frases: João come; Ana bebe chá. Comparar as frases e discutir com as crianças qual é a maior, concluindo com elas que a maior é a segunda por conter mais palavras. Esse mesmo autor apresenta o jogo para o exercício com palavras curtas e longas, na dissociação entre forma e conteúdo, ou seja, "[...] entender que as palavras são definidas por significado e que podem ser longas ou curtas, independentemente do que signifiquem" (ADAMS et al., 2006, p. 72).

A partir do trabalho pedagógico com palavras, outra aprendizagem igualmente importante diz respeito à consciência silábica, que irá requerer da criança a "capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala" (SOARES, 2016, p. 185). Entretanto, operar epilinguisticamente com sílaba, não garante a análise de seus constituintes, portanto, o processo de alfabetização deverá garantir o ensino sistemático dessa capacidade para o entendimento do modo de funcionamento do nosso sistema de representação.

Um aspecto digno de nota refere-se ao fato de que, segundo Germano e Capellini (2016, p. 19), "uma sílaba ou um fonema pode estar presente em posições diferentes da palavra (inicial, medial e final)". Essas autoras assim exemplificam: "a

sílaba "pa" em posição inicial na palavra "**pato**", posição medial em "**sapato**" e em posição final na palavra "**sopa**" (GERMANO, CAPELLINI, 2016, p. 19).

Uma estratégia importante para corroborar a formação da consciência silábica é o trato com a literatura infantil, a partir de narrativas que proporcionem a troca de sílaba na constituição de novas palavras. Para ilustrar tal assertiva, podemos tomar como exemplo o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2011), em que a personagem principal tem medo de um LOBO e, no desenrolar da história, esse medo se transforma em um BOLO. Com o procedimento<sup>255</sup> de contar essa história, além de trabalhar a língua em seus aspectos semânticos, destacamos o importante trabalho com a consciência fonológica e a sintaxe da sílaba, em sua relação com a estrutura do sistema alfabético.

Também temos a obra *Cabe na Mala*<sup>256</sup>, da escritora Ana Maria Machado (2011), como representante do trabalho com as sílabas, o que pode contribuir para ampliar consideravelmente o vocabulário da criança. Afirmamos isso, pois, nessa narrativa, as personagens *vaca* e *cavalo* vão a diferentes lugares com suas *malas*. Nesses locais, veem diferentes objetos e seres, sendo que, nem todos cabem na mala, embora os personagens precisem encontrar um jeito de fazer isso. As palavras *vaca* e *cavalo* podem ser foco do trabalho de consciência fonológica de palavras (na escuta da palavra maior e da menor), e também do trabalho com a consciência silábica, pois suas letras constitutivas trazem a generalização do princípio alfabético: a mudança da ordem das letras muda o significado da palavra.

Outra estratégia digna de nota é trazida por Nadalim, Marques e Marques (2017, p. 18-19), com a canção denominada *Boneca*: "*Bô-bô-bô, né-né-né, ca-ca-ca, virou boneca./ O ca foi passear, o ca foi passear, assim, boneca virou boné./ O bô foi passear, o bô foi passear, assim, boneca virou neca. / O né foi passear, o né foi passear, assim, boneca virou boca*". Assim, a partir do trabalho com a consciência de

---

<sup>255</sup>Estratégia metodológica apresentada pela Profa. Dra. Aline Roberta Aceituno da Costa (Departamento de Fonoaudiologia da FOB-USP/Bauru) na Oficina - "Contação de histórias: um convite à estimulação da linguagem", no auditório da FOB-USP/Bauru, dia 23 nov. 2016, durante o pré-evento integrante do "XXIII Congresso Fonoaudiológico de Bauru - COFAB".

<sup>256</sup>Essa obra faz parte da coleção Mico Maneco, a qual traz histórias divertidas com palavras formadas por relações grafema-fonema simples, constituindo-se um bom texto para o trabalho inicial com alfabetização.



palavras e sílabas que foi apresentado, a criança poderá ser introduzida no trabalho de consciência fonêmica.

Em suma, com tudo isso que foi exposto, procuramos destacar a importância do ensino da língua portuguesa desde a educação infantil, com destaque ao trabalho linguístico de leitura e reconto<sup>257</sup> de histórias. Com isso, demonstramos as possibilidades de ampliação de vocabulário, de apropriação de novas formas de utilização da linguagem oral, com ênfase na ideia do trabalho com a palavra e suas partes constitutivas, ou seja, o significante e o significado, sílabas e fonemas, sempre numa relação dinâmica entre figura e fundo. Isso posto, nos encaminhamos para o trato da alfabetização no ensino fundamental.

#### *4.3 A instrução da alfabetização no ensino fundamental: os anos iniciais do ciclo de alfabetização em foco*

*[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. [...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem..*

(Vigotskii, 2001, p.115)

---

<sup>257</sup>Para o ensino incisivo das relações grafema-fonema, citando sua obra "Aventuras de Vivi", Scliar-Cabral (2015, p. 3, grifo nosso), enaltece a importância do trabalho com narrativas, e não com letras e sílabas isoladas: "**os grafemas e seus valores são sempre ensinados dentro de palavras e estas farão parte de uma história** que está na página ao lado no livro *Aventuras de Vivi*. Leia a história com expressividade e os alunos ficarão felizes em ler, junto com você, as partes em negrito, que já dominam. À medida que as crianças vão avançando, mais palavras estarão em negrito até que o texto esteja todo negrito. Várias atividades são propostas para integrar a família e a comunidade, tais como reconto de histórias, levantamento de brincadeiras realizadas antigamente, introdução de músicas e danças típicas, apresentações teatrais e muito mais. Todas estas atividades, além do elo que estabelecem entre a escola e a memória da comunidade, ajudam o aluno a **desenvolver os esquemas narrativos, importantíssimos para que ele entre no mundo da leitura e da escrita**".

No Brasil, a Lei nº 11.274/2006 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, incluindo nele as crianças de seis anos de idade. Dessa forma, conforme prescrito por Lemle (1988) e Elkonin (1963, 1973, 1976), será enfatizado no primeiro ano do ensino fundamental as seguintes capacidades: *a da conscientização da percepção auditiva; a de captação do conceito da palavra; a de discriminação das formas das letras; e a de compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita*. Contudo, levando em conta os objetivos desta pesquisa, voltaremos nossa atenção para o trabalho com a alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental, constituintes do chamado “ciclo de alfabetização”.

Portanto, neste tópico visamos destacar, primeiramente, o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Na sequência, veremos a continuidade desse processo, tendo em vista promover, junto aos alunos, a apropriação do **modo geral de ação**<sup>258</sup> do sistema alfabético da língua portuguesa em consonância com o seu uso social.

Ao colocarmos em foco o ensino fundamental não devemos perder de vista o desenvolvimento alcançado pela criança até o momento, resultado das relações sociais empreendidas tanto na família quanto na educação infantil — e também, de acordo com a epígrafe, resultado de uma correta organização da aprendizagem como produto de um ensino desenvolvente.

Nesse sentido, a educação infantil, muito além de ser um período voltado à "prontidão" para o ensino fundamental, constitui-se num momento de inúmeras conquistas por parte da criança, tornando-se palco de importantes transformações em sua estrutura psíquica. Bodrova e Leong (2003, p. 160-161) atestam tal fato ao afirmarem:

O conceito de autorregulação exerce um papel proeminente na perspectiva sobre os anos da educação infantil de acordo com Vygotsky, constituindo-se como um dos mais críticos avanços no desenvolvimento infantil que acontecem nesse tempo. De acordo com Vygotsky, o que muda na pré-escola é a relação entre as intenções da criança e suas subseqüentes implementações de ações. Alunos da educação infantil mais novos agem espontaneamente,

---

<sup>258</sup>Libâneo (2004, p. 126, grifo nosso) nos esclarece que "o *domínio* do modo geral pelo qual o objeto de estudo é construído, mediante o processo de análise e síntese. Junto com isso, o método genético refere-se às condições de origem dos conceitos científicos, isto é, aos modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos a serem adquiridos. Para isso, segundo DAVYDOV, é necessário que '**os alunos reproduzam o processo atual pelo qual as pessoas criaram conceitos, imagens, valores, normas**'" (DAVYDOV, 1988b, p. 21-22).

não prestando atenção às possíveis consequências de seus atos. Ao final dos anos da educação infantil, as crianças adquirem a habilidade de planejar as ações antes de executá-las. Ou elas discutem o cenário da brincadeira com os colegas, escolhem tintas para os projetos artísticos, ou decidem sobre a aparência final de suas estruturas de blocos - em todas essas situações as crianças são guiadas por uma imagem mental de ações futuras.

Assim, não podemos simplesmente preterir ou secundarizar que o trabalho pedagógico no ensino fundamental assenta-se no desenvolvimento já edificado culturalmente pela criança, em razão de sua situação social de desenvolvimento. Segundo Vigotski (1996), a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se processarão no desenvolvimento durante determinada idade. E isso irá determinar as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade.

Consequentemente, o autor destaca que o estudo da dinâmica de qualquer idade requer a explicitação da referida situação. Dessa forma, a situação social de desenvolvimento, de acordo com Vygotski (1998b, p. 198), “[...] provê um meio para caracterizar a interação entre formas de prática historicamente construídas e os interesses e ações da criança (que refletem o período etário em que se encontra)”. Portanto, o ingresso na escola de ensino fundamental demanda que se leve em conta que:

Vygotsky vê a preparação da escola como formada durante os primeiros meses de educação formal e não antes de a criança entrar na escola. Entretanto, certas realizações dos alunos da educação infantil fazem com que o desenvolvimento dessa preparação se torne mais fácil. **Entre essas realizações estão o domínio de algumas ferramentas mentais, o desenvolvimento da autorregulação, e a integração da emoção e da cognição.** Com esses pré-requisitos no lugar, uma criança na educação infantil poderia realizar a **transição necessária do aprender a “seguir a ordem proposta pela criança” ao aprender a “seguir a ordem proposta pela escola”** (BODROVA; LEONG, 2003, p. 163, grifo nosso).

Desse modo, e conforme o enfoque vigotskiano, a partir das condições sociais de desenvolvimento, das neoformações produzidas e da linha geral de desenvolvimento, espera-se que a criança, ingressante no ensino fundamental, possa encontrar um sistema educativo responsável pela continuidade<sup>259</sup> de seu processo de desenvolvimento.

---

<sup>259</sup>"Assim, se a idade pré-escolar é um período em que predomina a esfera motivacional e das necessidades, a idade escolar constitui um período em que prepondera a esfera das possibilidades operacionais-intelectuais. Na primeira idade escolar, ganha vulto o desenvolvimento de habilidades operacionais e forças intelectuais fruto da relação da criança com objetos determinados da cultura

Sistema esse que irá lhe garantir novas relações, numa "correta articulação de ambos os ensinamentos (pré-escolar e escola primária) **como uma necessidade para o desenvolvimento da criança**" (BASTARD, 2000, p 4, grifo nosso).

O desenvolvimento das funções psíquicas, iniciado na educação infantil, adquire sua forma deliberada e mediada no ensino fundamental, conforme nos atestam Bodrova e Leong (2003, p. 158, grifo nosso):

Durante os anos da educação infantil, mudanças importantes ocorrem na estrutura de processos mentais. Enquanto muitos comportamentos são ainda governados por funções mentais "naturais" ou "menores", os primeiros sinais de futuras funções maiores surgem - primeiro no brincar e depois em outros contextos. Esses primeiros sinais são demonstrados no comportamento, o que é mais deliberado e intencional do que impulsivo, mais autorregulado do que reacional, e mediado pela linguagem ou outras ferramentas culturais simbólicas. De todas as funções mentais, a percepção se torna a primeira a ser transformada de um conjunto de sensações desorganizadas e difusas para um sistema de representações estáveis com significações culturalmente determinadas. Outras funções mentais, como a atenção, memória e imaginação, somente começam seus processos de transformação durante o período da educação infantil e **adquirem suas formas deliberadas e mediadas durante os primeiros anos do ensino fundamental.**

Em relação ao ensino da leitura e da escrita na educação infantil, concordamos com as considerações de Bastard (2000, p. 3), ao afirmar que "**não se trata de ensinar convencionalmente a criança a ler e escrever**, mas colocá-la em contato com o material escrito para ajudá-la a entender a função social, a necessidade e a utilidade da leitura e da escrita". Reafirmamos a importância, nos primórdios do ensino fundamental, da continuidade do trabalho com os jogos verbais apresentados no tópico anterior, trazendo para a sala de aula: brincadeiras orais de manipulação da fala; o importante trabalho com o crachá<sup>260</sup> com o nome dos alunos; a ação de reconto<sup>261</sup> de

---

humana, nomeadamente, o conhecimento teórico/científico. Esse desenvolvimento é, de certo modo, preparado e impulsionado pelos motivos construídos no período anterior, a idade pré-escolar. Por essa razão, **Elkonin (1987) sugere a necessidade de uma vinculação mais orgânica - e não uma ruptura, como se observa no atual sistema educacional - entre a instituição pré-escolar e a escola regular**" (PASQUALINI, 2014, p. 101, grifo nosso).

<sup>260</sup>Concordamos com as considerações feitas por Martins e Marsiglia (2015, p. 55) a respeito do trabalho com crachá dos nomes dos alunos: "Inicialmente, os alunos podem ter crachás com suas fotos e seus desenhos. Eles podem ter tamanhos e cores diferentes, pois esses indícios auxiliarão a criança a reconhecê-lo. Posteriormente, esses crachás ou outras listas de nomes devem buscar manter um padrão que leve a criança a estabelecer relações com as letras".

histórias, etc. Além, ainda, das ações e operações com o desenho e com os jogos de papéis, oportunizando o desenvolvimento da capacidade de simbolização da criança e o desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para a realização dessas tarefas educativas.

O trabalho pedagógico com a convencionalidade da leitura e da escrita cabe ao ensino fundamental. Contudo, para as tarefas didáticas com a alfabetização, é necessário ao professor atentar-se para o fato de que a criança de seis anos, de acordo com o sistema de ensino nacional, não mais pertence à educação infantil.

O que se coloca em causa é a existência de uma fase de transição<sup>262</sup> para a próxima atividade-guia, sucessora dos jogos simbólicos, que é a "atividade de estudo"<sup>263</sup>. Dessa forma, torna-se essencial **ao professor identificar e compreender as conquistas já alcançadas por essa criança**, as quais devem se constituir em conteúdos de planejamento para a incidência do ensino no desenvolvimento daquilo que se encontra em iminência de acontecer.

Há que se considerar que o ensino fundamental desponta como um fenômeno desafiador às crianças de seis anos. Desafiador no que se refere ao espaço, aos conteúdos e às formas de trabalho. Não obstante, neste mesmo espaço nos deparamos

---

<sup>261</sup>A atividade de reconto, além de ser importante para o trabalho com a linguagem em seus aspectos discursivos e narrativos, encontra-se sistemicamente imbricada com a função psíquica memória, requalificando suas propriedades, conforme elucidam Bodrova e Leong (2003, p. 159) "habilidade de guardar e recuperar imagens do passado, agora melhoram intensivamente devido ao uso da linguagem pela criança, torna-se possível usar experiências passadas em uma variedade de situações - da comunicação ao solucionar do problema - logo colocando a memória no centro do funcionamento cognitivo de alunos da educação infantil".

<sup>262</sup>A referida transição se dá entre as atividades-guias jogos de papéis na "idade pré-escolar" e atividade de estudo na "idade escolar". A esse respeito Pasqualini e Abrantes (2016, p. 81) atestam "De acordo com a periodização do desenvolvimento psíquico proposta pelos autores da psicologia histórico-cultural, com destaque a D. B. Elkonin, o período denominado "idade pré-escolar", no qual a atividade-guia é o jogo de papéis, é sucedido pela "idade escolar", que se caracteriza pela emergência da atividade de estudo como guia do desenvolvimento de novas capacidades e funções psíquicas".

<sup>263</sup>Segundo Pasqualini (2014, p. 95), "no contexto da teoria histórico-cultural, a *atividade de estudo* refere-se a uma forma específica de atividade direcionada para a assimilação de conhecimentos teóricos, visando a formação do *pensamento teórico*, conforme conceituação de V. Davidov. O conceito de atividade de estudo foi formulado a partir do experimento formativo realizado na União Soviética no período de 1959 até o início dos anos 1980. Ao nos referirmos à atividade de estudo no presente trabalho, portanto, reportamo-nos a essa particular forma de organização da atividade do escolar, que possui estrutura e conteúdo determinados". Para um aprofundamento desse conceito, ver Davidov (1988a).

com o despreparo<sup>264</sup> do professor para trabalhar com as turmas dos primeiros anos, em especial, após a sua dilação para nove anos, subjugada ao cumprimento de uma lei<sup>265</sup>, sem a devida estruturação física da escola e sem as reflexões necessárias por parte do coletivo<sup>266</sup> educacional acerca de sua importância.

Tal fato acarretou sérios problemas, tanto para os professores quanto para as crianças. Os sistemas de ensino tiveram de lidar com uma nova realidade para a qual não estavam preparados. Na época da mudança para o ensino fundamental de nove anos, alguns sistemas optaram por designar turmas do primeiro ano a professores com experiência na educação infantil (decisão prudente e possível nesse momento histórico). Além disso, muitas secretarias de educação viram-se obrigadas a oferecer formação pedagógica a esse público docente. Já a criança, em muitas escolas, sofreu a perda do espaço lúdico e colorido, do convívio mais próximo com professores e colegas, do trânsito livre e dos materiais destinados à sua necessidade de desenvolvimento.

Nesse ínterim, vários foram os acertos e desacertos que vimos acontecer no Brasil. Mas, concomitantemente, vimos também ocorrerem estudos e a busca pela forma adequada de lidar com crianças de seis anos no ensino fundamental. Em alguns casos, por não terem experiência com crianças dessa faixa etária, e pelo motivo de nunca terem tido uma turma de primeiro ano na nova modalidade de ensino, os professores, acostumados com a didática de alfabetização empregada, tentaram transformar o ensino nos primeiros anos à semelhança da antiga 1ª série (atualmente segundo ano).

Isso se revelou problemático, pois a tríade *conteúdo-forma-destinatário* das duas turmas, de acordo com a perspectiva da periodização do desenvolvimento infantil

---

<sup>264</sup>Esse despreparo perpassa pela formação inicial advinda das universidades que atendem à lógica do mercado, com características de aligeiramento e superficialidade, bem como, da insuficiência na formação continuada. Em ambas as modalidades foi negado aos professores alfabetizadores, em muitos casos, o saber sobre que "procedimentos usar na orientação do processo de alfabetização da criança se tiverem conhecimento, por um lado, do *objeto* a ser aprendido, o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica, por outro, dos *processos cognitivos e linguísticos* envolvidos na aprendizagem desse objeto" (SOARES, 2016, p. 351, grifos do autor), razão de ser desta pesquisa na intenção de colaboração de preenchimento dessa lacuna.

<sup>265</sup>Essa lei a nº 11.274/2006 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, conforme já mencionado na página 256 desta pesquisa.

<sup>266</sup>Acerca da necessidade de discussão coletiva atrelada ao papel do professor, Moura et al. (2010, p. 214, grifo nosso) diz que ele "é um profissional envolvido também com a sua atividade de aprendizagem, atividade esta que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, **na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola**".

proposta por Vigotski e Elkonin, apesar de serem correlatas em sua *época* — que é a *infância* —, não o são em seus *períodos*. Isso, visto que no primeiro ano do ensino fundamental a criança ainda encontra-se num período<sup>267</sup> de desenvolvimento psíquico no qual a atividade-guia é o "jogo de papéis", e no segundo ano (antiga 1ª série), a criança já adentra a outra atividade-guia, a "atividade de estudo". Entendemos por bem colocar tais questões em causa, pois não descartamos a importância da dilação do ensino fundamental para nove anos, mas defendemos a urgência de ações para o enfrentamento dos problemas gerados.

Contudo, advogamos a possibilidade de sucesso didático-pedagógico no ensino das crianças de seis anos quando assentado no entendimento sobre a gênese e estrutura da atividade-guia, assim como sobre as neoformações do psiquismo, a partir da compreensão do processo de desenvolvimento "caracterizado pela unidade dos aspectos materiais e mentais, uma unidade do social e do pessoal ao longo da ascensão da criança a novos estágios do desenvolvimento" (CHAIKLIN, 2011, p. 664).

O que isso quer dizer? Significa considerar a relação integrada entre ensino, aprendizagem, desenvolvimento e condições sociais, sendo sua manifestação concreta objetivada nos conteúdos particulares de cada idade — assunto intensamente explorado nesta pesquisa. Assim, retomamos a ideia da identificação e da compreensão, pelo professor, não somente das qualidades psíquicas já desenvolvidas, mas também daquelas que se encontram, de acordo com Pasqualini e Abrantes (2016), na zona de desenvolvimento iminente<sup>268</sup>.

---

<sup>267</sup>Chaiklin (2011), referindo-se a divisão por períodos de desenvolvimento, proposta por Vygotsky, resgata a importância de se considerar a criança como um *todo*, como uma pessoa integral. Contudo, tal divisão estaria alicerçada por **princípios explicativos de cada período, justificando, assim, a unidade**. De acordo com esse autor, para Vygotsky: "A infância deveria ser dividida em períodos, de modo que cada período fosse caracterizado de uma forma unificada e fundamentada em princípios, o que significa que **os mesmos princípios explicativos abstratos devem ser empregados para caracterizar cada período** (daí a unidade), mas a manifestação concreta das relações abstratas deve ser descoberta e caracterizada para o conteúdo particular de cada período etário". (CHAIKLIN, 2011, p. 664, grifo nosso).

<sup>268</sup>De acordo com Chaiklin (2011, p. 664), "a zona de desenvolvimento próximo foi introduzida como parte de uma análise geral do desenvolvimento infantil. Não se trata de um conceito principal ou central na teoria de Vygotsky (1998b) sobre o desenvolvimento infantil, antes, seu papel é evidenciar a importância de um lugar e momento no processo de desenvolvimento da criança". Segundo o mesmo autor, "a zona de desenvolvimento próximo pode ser definida como se referindo àquelas ações intelectuais e funções mentais que a criança é capaz de utilizar em interação, quando o desempenho independente é inadequado" (CHAIKLIN, 2011, p. 668).

Tecidas estas considerações, temos que as capacidades apresentadas pelas crianças no início do primeiro ano do ensino fundamental, traduzidas em sua zona de desenvolvimento iminente, dizem respeito àquilo ainda não consolidado em seu psiquismo, mas que, todavia, se apresentam como "possibilidades de desenvolvimento, a depender da mediação pedagógica para se concretizarem como desenvolvimento" (PASQUALINI; ABRANTES, 2016, p. 90). Ainda, segundo tais autores, para o momento próprio ao ensino fundamental, precisa estar consolidada<sup>269</sup> uma capacidade decisiva para a **atividade de estudo**, ou seja, *o planejamento das próprias ações*.

Dessa forma, cada período de desenvolvimento comporta um grupo de funções que "estão amadurecendo relacionadas à nova formação central [da idade] e que levarão à reestruturação das funções existentes para a formação de uma nova estrutura" (CHAIKLIN, 2011, p. 666). Assim, conceituar o desenvolvimento humano, na perspectiva vigotskiana, diz respeito à consideração do período atual desse desenvolvimento e das funções em maturação em direção ao próximo período, traduzidas na análise da continuidade e das rupturas que marcam o processo de desenvolvimento.

À vista do exposto, o potencial iminente de desenvolvimento das funções psíquicas reside no "indício da presença de certas funções em maturação" (CHAIKLIN, 2011, p. 662), as quais devem ser alvo da ação interventiva do bom ensino, dirigido por um bom professor. Portanto, o **conceito de zona de desenvolvimento iminente está**

---

<sup>269</sup>Acerca daquilo que se espera estar consolidado para determinado período, Chaiklin (2011, p. 666), denomina de zona de desenvolvimento objetiva, e explicita: "Essa zona é "objetiva" no sentido de que ela não se refere a nenhuma criança em particular, mas reflete as funções psicológicas que precisam ser formadas ao longo de um determinado período etário para que se forme o período seguinte". Ele continua suas considerações, dizendo que "A zona objetiva não é definida *a priori*, mas reflete as relações estruturais que são historicamente construídas e objetivamente constituídas no momento histórico em que a criança vive. Pode-se afirmar que a zona objetiva de desenvolvimento próximo para cada período é normativa, na medida em que reflete as demandas e expectativas institucionalizadas que se desenvolveram historicamente em uma particular tradição societária de prática". Esse autor estabelece a relação entre a zona de desenvolvimento objetiva e a o desenvolvimento subjetivo, dizendo que "A zona descreve uma relação estrutural, tanto em termos do número, extensão e relações entre funções em desenvolvimento (subjetivo) quanto em relação às funções necessárias para o próximo período etário (objetivo); ou seja, a zona objetiva (**quais desenvolvimentos culminarão no próximo período etário**) é **a mesma para todas as crianças, mas as posições subjetivas de crianças individuais em relação a essa zona objetiva são diferentes** (1987, p.209; 1986, p.187; 1982b, p.116-119; para um resumo de 1935a, ver van der Veer &Valsiner, 1991, p. 338-339). [...] **A zona nunca está localizada unicamente na criança, nem mesmo a zona subjetiva. A zona subjetiva é sempre uma avaliação das capacidades da criança em relação ao modelo teórico do período etário**" (CHAIKLIN, 2011, p. 671-672, grifo nosso).



**diretamente relacionado ao desenvolvimento em colaboração<sup>270</sup> com um adulto mais experiente**, e não em habilidades particulares de alguma tarefa proposta. O autor citado completa suas ideias apoiando-se em Vygotsky (1987b<sup>271</sup>):

Quando Vigotski introduz o conceito de zona de desenvolvimento próximo em *Pensamento e Linguagem*, ele considera como um fato bem conhecido que 'a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente' (Vygotsky, 1987, p. 209). **O potencial não é uma propriedade da criança – como estas formulações são comumente interpretadas – mas simplesmente um indício da presença de certas funções em maturação, que podem ser alvo de uma ação interventiva significativa** (CHAIKLIN, 2011, p. 662, grifo nosso).

No início do primeiro ano do ensino fundamental, o foco reside na atividade-guia dos "jogos de papéis". Devem ser consideradas aí as funções já consolidadas, bem como aquelas necessárias para a transição em direção à próxima atividade-guia, cujo alvo deve dirigir-se para a aprendizagem de conceitos acadêmicos, pois esse conteúdo apresenta-se fundante da instituição da "atividade de estudo" na idade escolar. Nesse percurso, Chaiklin (2011, p. 665, grifo do autor), citando Vygotsky (1998), afirma uma nova formação central, caracterizada pelo desenvolvimento das funções psíquicas:

Essa nova formação é organizada na situação social de desenvolvimento por uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança (que se manifestam nas funções psicológicas verdadeiramente desenvolvidas), as necessidades e desejos da criança as demandas e possibilidades do ambiente. Ao tentar superar essa contradição (de forma a poder realizar sua atividade), a criança se engaja em diferentes tarefas concretas e específicas interações, **que podem resultar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes**. A nova formação central produzida em um dado período etário é consequência das interações da criança na situação social de desenvolvimento, envolvendo funções psicológicas relevantes que ainda não amadureceram.

---

<sup>270</sup>"Vigotski utiliza com frequência o termo *colaboração* em sua discussão sobre a avaliação da zona de desenvolvimento próximo. O termo não deve ser compreendido como um esforço conjunto e coordenado para avançar, em que o parceiro mais hábil está sempre fornecendo apoio nos momentos em que as funções em maturação são inadequadas. Antes, parece que o termo está sendo adotado para referir-se a qualquer situação em que se está proporcionando à criança alguma interação com outra pessoa relacionada ao problema a ser resolvido. **O foco principal das intervenções colaborativas é encontrar evidências de funções psicológicas em maturação**, compreendendo que a criança só poderá tirar proveito dessas intervenções porque as funções em desenvolvimento dão suporte a uma capacidade de entender o significado do auxílio que está sendo oferecido" (CHAIKLIN, 2011, p. 669-670, grifo nosso).

<sup>271</sup>A referência a Vygotsky (1987), na citação, remete à obra *Thinking and speech*, que nesta pesquisa está referenciada como Vygotsky (1987b).

A depender das conquistas já alcançadas, é esperado da criança, advinda da educação infantil e conforme pronunciado, o desenvolvimento da *capacidade de planejamento* e o *autodomínio da conduta*. Além disso, em relação ao seu processo de simbolização, espera-se da criança o *início* de uma relação funcional com o signo, ou seja, espera-se a **utilização da linguagem como função de operação psicológica por meio da representação e do registro**, e não apenas como função de comunicação (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Nesse sentido, para um ensino adequado, faz-se necessária a investigação<sup>272</sup> inicial, por parte do professor alfabetizador, do atual desenvolvimento das funções psíquicas desenvolvidas, trasladadas nas ações e operações realizadas pela criança. Assim, oferta-se ao professor elementos para o seu discernimento sobre o que está em iminência de se desenvolver. Somente a partir dessa avaliação inicial, descartando uma mera pressuposição, é que o planejamento pedagógico poderá se efetivar.

Chaiklin (2011, p. 667, grifo nosso) destaca a importância do desenvolvimento de "uma base teórica para as intervenções pedagógicas apropriadas que incluísse **princípios** para um possível agrupamento de ensino de crianças e a identificação de intervenções específicas para crianças individuais". Acerca dessas intervenções, o autor afirma:

Intervenções devem estar baseadas em procedimentos de diagnóstico assentados em um entendimento explicativo do atual estado de desenvolvimento de uma criança. Nessa perspectiva, não é aceitável ter apenas indicadores ou sintomas (correlatos) do desenvolvimento psicológico; é preciso servir-se de um entendimento teórico dos processos pelos quais uma pessoa se desenvolve. "Um verdadeiro diagnóstico deve fornecer uma explicação, uma predição e uma base científica para prescrições práticas" (Vygotsky, 1998b, p. 205). Ter uma solução para o problema do diagnóstico equivale a ter uma teoria explicativa do desenvolvimento psicológico (CHAIKLIN, 2011, p. 667).

---

<sup>272</sup>Chaiklin (2011, p. 667-668, grifo nosso), apoiado em Vygotsky (1998), nos elucida que para "compreendermos a dinâmica causal do desenvolvimento da criança, deveremos ser capazes de desenvolver procedimentos para **avaliar o atual estado de desenvolvimento de uma pessoa de uma forma que nos dê discernimento sobre o que essa pessoa precisa desenvolver**. Vygotsky propõe que a zona de desenvolvimento próximo tomada como um princípio diagnóstico 'nos permite penetrar na dinâmica causal e nas relações genéticas que determinam o próprio processo de desenvolvimento mental' (p.203). Para realizar o ideal proposto por Vigotski se faz necessária uma explanação teórica sobre porque uma zona subjetiva de desenvolvimento próximo existe e como ela opera de modo a avaliar a zona de desenvolvimento próximo de uma criança (a zona subjetiva de desenvolvimento próximo)".

Diante disso, o professor alfabetizador precisará planejar ações e operações didático-pedagógicas avaliadoras do desenvolvimento das funções psíquicas, tais como: atenção, percepção, memória, linguagem e imaginação. E fará isso por meio da observação e da manutenção da atenção da criança nas tarefas propostas, de sua percepção figura-fundo, do desenvolvimento do grafismo infantil no desenho, da utilização ou não de letras e sua relação com a escrita convencional, assim como também avaliar a relação da criança com a leitura.

Nessa perspectiva, não se pode perder de vista que os jogos de papéis revelam como a criança lida com seu processo de simbolização. Eles irão demonstrar o quanto ela utiliza a linguagem na superação da relação imediata com os objetos e situações, desenvolvendo sua imaginação no cumprimento do papel assumido. Essa atividade-guia também é reveladora do interesse da criança pelos conhecimentos<sup>273</sup> a serem adquiridos, surgindo assim, de forma embrionária, a atividade de estudo da idade escolar<sup>274</sup>, por meio de interesses mais estáveis, conforme nos coloca Pasqualini (2014, p. 104, grifo nosso):

No processo de gestação da atividade de estudo, inicialmente interessa à criança “[...] o *processo* em si, o desejo de parecer-se com o adulto e de obter sua aprovação, sem se dar conta da importância que os conhecimentos ou resultados em questão têm” (MUKHINA, 1996, p.178). Assim, o pré-escolar começa a estudar brincando, mas sua atitude perante o estudo vai mudando: se a princípio o estudo lhe interessa quando pode aplicar os conhecimentos obtidos ao jogo ou ao desenho, **ao final da idade pré-escolar formam-se interesses mais estáveis pela aprendizagem de conteúdos**, à medida que as crianças “compreendem que os estudos são o caminho para incríveis

---

<sup>273</sup>Pasqualini e Abrantes (2016, p. 92) assim descrevem o surgimento do interesse pelo conhecimento, em direção à atividade de estudo: "Nos momentos iniciais da formação da atividade de estudo, ainda no período pré-escolar, a criança interessa-se pelo processo em si mais do que pelos conhecimentos adquiridos, ou seja, ainda não está voltada ao resultado da atividade. Essa é, como vimos, uma característica da atividade lúdica. Podemos dizer que a criança começa a estudar brincando. Como explica Mukhina (1996), nesse momento inicial o desejo de parecer-se com o adulto e obter sua aprovação são decisivos para a criança, que não se dá conta da importância que os conhecimentos ou resultados em questão têm. Os conhecimentos interessam pela possibilidade de aplicá-los ao jogo ou ao desenho. A atitude da criança perante o estudo vai mudando justamente à medida que percebe que estudar é um caminho para incríveis descobertas".

<sup>274</sup>Para Chaiklin (2011, p. 666, grifo do autor), de acordo com Vygotsky, (1987b), "espera-se que crianças em idade escolar desenvolvam capacidades de raciocínio com conceitos acadêmicos (isto é, científicos). Indivíduos que não desenvolvem essa capacidade podem ser considerados como detentores de uma estrutura intelectual diferente daquela da maioria dos escolares. O pensamento por conceitos é uma manifestação específica das novas formações dessa idade, as quais Vigotski sugere serem *tomada de consciência* e *voluntariedade*. Todas as principais novas funções que participam ativamente no ensino escolar estão associadas com as novas formações importantes dessa idade, ou seja, com a tomada de consciência e voluntariedade. Estas são as características distintivas de todas as funções psíquicas superiores que se desenvolvem durante esse período (Vygotsky, 1987, p. 213)".

descobertas” (MUKHINA,1996, p. 180). Para que isso ocorra, as *condições educativas* deverão garantir que, sobre a base da curiosidade efêmera da criança sobre os fenômenos do mundo, se edifique **a formação de um “desejo estável de aprender”**.

As atividades produtivas são igualmente reveladoras do desenvolvimento atingido, pois apresentam os resultados conseguidos no planejamento, na execução e na obtenção do produto final. Enfim, o desenvolvimento infantil abarca uma multiplicidade de fatores. Nisso, o professor tem papel fundamental na organização de situações de ensino, tendo sempre em vista que a criança se aproprie dos conhecimentos imprescindíveis à compreensão da realidade — objetivo maior da atividade de estudo. Especificamente a esta atividade dedicamos a próxima subseção.

#### *4.3.1. Atividade de estudo e desenvolvimento: a criança na idade escolar*

*A prática pedagógica coloca a tarefa de aperfeiçoar o conteúdo e os métodos de trabalho didático educativo com as crianças, de maneira que exerça uma influência positiva no desenvolvimento de suas capacidades (por ex., do pensamento, da vontade, etc.) e que, ao mesmo tempo, permita criar as condições indispensáveis para superar os atrasos, frequentemente observados nos escolares, de uma ou outras funções psíquicas.*

(Davidov, 1988b, p. 47)

Conforme exposto na seção anterior, a análise e a compreensão do desenvolvimento demandam que se leve em conta a situação social na qual ele ocorre. São as demandas culturais que engendram o novo na criança na medida em que modificam a estrutura da atividade. Assim, a atividade-guia de estudo se revela, ao mesmo tempo, produto e processo de relações mediadas pelo ato de conhecer. E, em

decorrência disso, desponta uma "neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico" (ASBAHR, 2016, p. 96). O traço essencial da referida atividade-guia é a mudança, tanto na forma quanto no conteúdo da construção do conhecimento, visando transformar os vínculos entre captação sensorial e abstração. Mas, como se forma a atividade de estudo na criança?

Asbahr (2016, p. 98) responde a esse questionamento, ao afirmar que:

Segundo Tolstij (1989), como resultado da mudança da posição social da criança e de sua situação social de desenvolvimento, nasce em torno dos seis anos ou sete anos, o desejo de estar na escola e aprender o que pessoas adultas sabem. O jogo, atividade guia do desenvolvimento no período anterior, paulatinamente cede lugar a uma nova forma de atividade, o estudo, e surge uma motivação social mais ampla por meio da formação da capacidade de estudo: a escola torna-se potencialmente o centro da vida das crianças.

Por sua vez, esse período é marcado por um traço especial: a instalação, na criança, de contradições entre o conteúdo sensível e o conteúdo abstrato que lhe corresponde. Contradição essa que só pode ser gerada pelas ações que realiza na busca de compreensão dos fenômenos que a cercam. A partir dessa concepção teórica, a organização do ensino da língua portuguesa não encontrará o seu equilíbrio da "curvatura da vara" no conceito apenas verbalizado, tampouco no pseudoconceito construído pelo aluno supostamente ativo da escola nova. Pelo contrário, esse equilíbrio se manifestará na apropriação do conceito em seu processo lógico e histórico (DAVIDOV, 1988a; ASBAHR, 2016).

Para tanto, no âmbito da alfabetização — tomando-se como referência que vivemos num tempo histórico letrado —, torna-se importante o trabalho com histórias<sup>275</sup> da literatura infantil nas quais os personagens se deparam com a necessidade de utilizar a escrita. Assim, indicamos histórias que narrem a evolução<sup>276</sup> da escrita na humanidade.

---

<sup>275</sup>Como sugestão representativa dessas histórias, temos o livro *O Menino que Aprendeu a ver*, de Ruth Rocha (2013), cujo enredo traz a ideia sobre o personagem e seu processo de alfabetização, apresentando o encantamento do menino que aprendeu a "ver" as palavras a partir do ensino das letras na escola.

<sup>276</sup>Como exemplos dessas histórias, temos: *Aventura da escrita: a história do desenho que virou letra*, de Lia Zatz (2002); *O livro da escrita*, de Ruth Rocha, bem como outros dessa autora, pertencentes à coleção *O homem e a comunicação*; também temos *Escrita: uma grande invenção*, de Silvana Costa (2011), obra integrante das caixas de livros do PNAIC enviadas pelo MEC às escolas brasileiras, indicada para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Também é muito interessante o trabalho com frases enigmáticas<sup>277</sup>, nas quais os alunos deverão ler as imagens e as palavras para a descoberta do segredo da frase. Essa atividade reproduz o percurso feito pela humanidade no processo de constituição da escrita, indo do desenho às letras. Contudo, não podemos perder de vista que a ontogênese não é mera repetição da filogênese. Trata-se de um processo que visa explicitar que, além de representar as "coisas" do mundo por meio de desenhos, também se pode "desenhar" a fala com as letras.

Dessa forma, para a efetivação do ensino é preciso compreender a atividade de estudo em sua estrutura, apresentada a seguir por Davydov e Markova (1987) nas palavras de Asbahr (2016, p. 100-101, grifo nosso):

Davydov e Markova (1987) apresentam os elementos que compõem sua **estrutura** como atividade. Primeiramente, **a compreensão pelo (a) estudante das tarefas de estudo**, que (a) o leve a *generalizar os conteúdos estudados e a dominar novos procedimentos de ação*. Essa compreensão relaciona-se intimamente com a *motivação para o estudo*, com a transformação da *criança em sujeito da atividade de estudo*. A segunda é a **realização de ações de estudo**, que com uma *orientação correta do processo de ações de estudo*, permita a identificação das relações entre as generalizações conceituais. E por fim, **a realização das ações de controle e de avaliação da aprendizagem feita pelo(a) próprio(a) aluno(a)**.

Nesse segmento, a fim de apresentar ações pedagógicas atuantes na zona de desenvolvimento iminente da criança, instrumentalizando-a para o avanço à etapa seguinte, recuperamos os quadros organizados por Martins e Marsiglia (2015). Com isso, intencionamos uma visão geral do processo de simbolização da criança, de acordo com as fases propostas pelas pesquisas de Luria (2016), já apresentadas no capítulo um deste trabalho, as quais não se caracterizam em etapas sucessivas, havendo, nesse percurso, saltos e retrocessos. Além disso, também visamos discutir o problema colocado ao aluno em cada fase do desenvolvimento da escrita, a partir da estrutura da teoria da atividade. Os quadros a seguir são de grande valor pedagógico, pois apresentam os conteúdos e ações didáticas fundamentais ao ensino da leitura e da escrita:

---

<sup>277</sup>Para o trabalho com frases enigmáticas, indicamos Martins e Marsiglia (2015), na página 58. Também sugerimos a leitura do livro *Era uma Vez uma Bota*, de Abreu e Zatz (2011), trazendo em seu enredo a história de uma camponesa que perdeu sua bota e sai à sua procura. A história é toda contada no estilo de frases enigmáticas, mesclando figuras e palavras. Essa obra é também integrante do acervo do PNAIC enviado pelo MEC às escolas brasileiras, indicada para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Figura 12 - Quadro sobre a Fase pré-instrumental

Quadro 1– 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 <sup>13</sup> ).	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 <sup>14</sup> . - 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 de desenhos.

Elaboração das autoras.

13 É importante destacar que as ações propostas sempre estão associadas à periodização do desenvolvimento. Por exemplo, as crianças de 3 anos estão transitando da atividade-guia objetual-manipulatória para a brincadeira de papéis sociais. Desse modo, os procedimentos e recursos adequados estarão em consonância com as demandas dessas atividades. Para maior aprofundamento sobre a periodização do desenvolvimento, especialmente até o período da atividade de estudo, sugerimos as leituras: Anjos (2013), Arce e Duarte (2006), Lazaretti (2008), Marsiglia (2013), Martins (2012 e 2013a), Magalhães (2011) e Pasqualini (2006).

14 Não significa restringir ao conhecido; deve-se propiciar o conhecimento do novo.

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

Na etapa apresentada na figura 12, a criança encontra-se numa fase de cópia imitativa<sup>278</sup> da escrita do adulto e, nessa condição, escrever está associado a grafar no papel linhas e rabiscos — como fazem os adultos —, com movimentos mecânicos e externos (LURIA, 2016). O que essa criança ainda não considera são as regras de convencionalidade gráfica da escrita, na condição de signo auxiliar da memória. Outro não-saber aparece na dissociação da sentença falada e do registro escrito, representado

<sup>278</sup>“A habilidade de uma pessoa para imitar, tal como concebida por Vigotski, é a base para uma zona subjetiva de desenvolvimento próximo (a zona objetiva existe por meio da situação social de desenvolvimento). Imitação, na forma como é utilizada aqui, não é um copiar irrefletido de ações (Vygotsky, 1997a, p. 95; 1998b, p. 202). Ao contrário, Vygotsky deseja romper com a visão de que se trata de cópia, dando um novo significado para *imitação*, o que reflete um novo posicionamento teórico. Nesse novo significado a imitação pressupõe algum entendimento das relações estruturais do problema que está sendo resolvido (1987, p. 210). Uma criança não é capaz de imitar qualquer coisa (1998b, p. 201; 1987, p. 209). “A imitação é possível somente até o limite e naquelas formas em que é acompanhada pelo entendimento (Vygotsky, 1997a, p. 96). “É bem estabelecido que a criança só pode imitar o que se encontra na zona de suas potencialidades intelectuais” (Vygotsky, 1987, p.209)” (CHAIKLIN, 2011, 668).

pelo ato de escrever que se antecipa, por exemplo, à frase ditada por um adulto. Entretanto, há saberes já alcançados, e um deles se revela na *capacidade de imitação*<sup>279</sup> da escrita do adulto e a embrionária "compreensão de que há uma escrita utilizada pelos adultos" (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 47). As ações pedagógicas contempladas na coluna "Procedimentos (exemplos)" do quadro da figura 12, corroboram a superação da imitação da escrita, fazendo com que os registros desempenhem uma função mnemotécnica.

As funções psíquicas requerentes à complexificação do psiquismo rumo à idade escolar denotam a formação da capacidade, na criança, do autodomínio da conduta e a capacidade da ação planejada — aspectos ainda não contemplados na escrita da fase *pré-instrumental* apresentada na figura 12. Dessa maneira, o trabalho pedagógico a ser realizado também se dará a partir da atividade-guia "jogos de papéis", conforme nos indicam Pasqualini e Abrantes (2016, p. 88):

A constatação de que o jogo de papéis traz também como contribuição decisiva para o desenvolvimento do psiquismo no período pré-escolar a formação das bases da conduta auto-regulada. Como indicado anteriormente, ao interpretar em seus jogos papéis sociais, a criança aprende a orientar suas ações de acordo com regras explícitas e implícitas de conduta. Para representar os papéis de cozinheiro(a), garçom/garçonete e cliente em um restaurante, por exemplo, diferentes crianças deverão comportar-se de modos diversos (e complementares) para o desenrolar do enredo lúdico. Isso significa que o comportamento individual não pode se guiar pelos impulsos nem pelos estímulos fornecidos por objetos externos, mas deve orientar-se pelos imperativos contidos no papel/ na situação imaginária: o que é socialmente esperado de um cliente em um restaurante, o que é permitido/valorizado ou proibido/indesejável na interação entre cliente e garçom, quais as atribuições profissionais do garçom etc. Interessante notar aqui o paradoxo do jogo de papéis: a criança brinca livremente, mas precisa submeter seu comportamento a regras de conduta inerentes ao papel que interpreta. As condições descritas acabam por produzir um salto qualitativo importante no psiquismo infantil, equipando-o com capacidades e processos psíquicos necessários para a realização de atividades sérias e produtivas, como é o caso da atividade de estudo.

---

<sup>279</sup>"Imitação refere-se a "todas as formas de atividade de determinado tipo realizadas pela criança (...) em cooperação com adultos ou com outra criança" (1998b, p. 202) e inclui "tudo o que a criança não pode fazer de forma independente, mas que pode ser ensinado ou que ela pode fazer sob direção ou em cooperação ou com a ajuda de perguntas-guia" (1998b, p. 202). O pressuposto crucial é que a imitação é possível porque (a) as funções psicológicas em maturação são ainda insuficientes para sustentar um desempenho independente, mas (b) desenvolveram-se o suficiente para que (c) uma pessoa possa entender como servir-se das ações colaborativas (perguntas-guia, demonstrações, etc.) de outra" (CHAIKLIN, 2011, 668).



Esse itinerário de desenvolvimento psíquico se faz calcado nas *etapas fundamentais no desenvolvimento de internalização dos signos*, preconizadas por Vygostki (2001) e enunciadas no capítulo um desta pesquisa. Ora, consideramos que são nelas que despontam as relações entre o desenvolvimento das linguagens oral e da escrita, posto que o movimento do desenvolvimento transmuta-se do plano externo para o interno, ou seja, das relações intersíquicas para as intrapsíquicas.

A linguagem oral, em sua primeira etapa — denominada "etapa primitiva"—, realiza-se em sua gênese na vocalização como meio de descarga emocional, caracterizando-se na linguagem pré-intelectual e no pensamento pré-verbal. Nesse momento, a linguagem não tem relação com o pensamento, pois está subjugada àquela que é materializada nas relações sociais com os adultos. Da mesma forma, na escrita, em sua fase *pré-instrumental*, os rabiscos imitativos produzidos pela criança são expedientes externos não correlacionados aos aspectos cognitivos da escrita.

Na segunda etapa de internalização do signo, denominada "*psicologia ingênua*", a criança subordina sua experiência às propriedades dos objetos, dos fenômenos e às propriedades do seu próprio corpo (MARTINS, 2013). Assim, utiliza palavras e expressões que reproduz a partir da fala dos adultos ao seu redor, mesmo sem a devida compreensão de seu significado sintático<sup>280</sup>. Na linguagem escrita, a criança subordina sua experiência às propriedades externas e imitativas da escrita adulta. Portanto, prescinde da organização lógica desse sistema, utilizando-o ingenuamente na tarefa gráfica, de sorte que sua ação resulta insuficiente ao propósito de grafar as palavras.

Igualmente, podemos estabelecer essas relações com o momento no qual a criança começa a grafar letras, sem a compreensão das relações subjacentes ao sistema de escrita, ou seja, sem o entendimento das regras do sistema alfabético. Nessas condições, o uso de letras resulta importante por sua constituição gráfica, mas ingênuo por sua identidade gráfica. Dito de outra maneira, grafar letras é um avanço em relação à fase dos rabiscos, mas, por outro lado, é insuficiente com relação à identidade do valor da letra representada. A depender das condições típicas de desenvolvimento, tais como das intervenções didáticas, a criança avançará em seu percurso de simbolização, conforme podemos notar no quadro da figura 13 a seguir:

---

<sup>280</sup>Retomar exemplo no capítulo um, na página 64 desta tese.

Figura 13 - Quadro Atividade gráfica diferenciada

Quadro 2 – 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 <sup>17</sup> e linguagem oral e escrita (como nucleares) <sup>18</sup> . - 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 <sup>19</sup> . - Registros 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).

Elaboração das autoras.

17 Nosso objeto central não é a matemática, mas não podemos deixar de mencioná-la, pois o conhecimento matemático terá expressão essencial no desenvolvimento da escrita.

18 Os conteúdos de ciências naturais e humanas, artes e educação física comparecem de maneira interdisciplinar.

19 Inicialmente, os alunos podem ter crachás com suas fotos e seus desenhos. Eles podem ter tamanhos e cores diferentes, pois esses indícios auxiliarão a criança a reconhecê-los. Posteriormente, esses crachás ou outras listas de nomes devem buscar manter um padrão que leve a criança a estabelecer relações com as letras.

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

Ao alçar a atividade gráfica diferenciada, de acordo com o quadro da figura 13, a criança utiliza registros gráficos dispostos para auxílio da sua memória. Nessa etapa, há uma associação entre a marca no papel e a sua representação. O rabisco gráfico é sinalizado com função auxiliar de um signo, ou seja, o traçado da criança faz com que ela recupere a intenção do registro, sendo este, por vezes, vinculado ao ritmo da frase pronunciada. Contudo, apesar do avanço no recurso gráfico, "ele ainda não atende à função de marcar graficamente um conteúdo" (MARTINS, MARSIGLIA, 2015, p. 51). Dessa forma, em sua marcha rumo ao desenvolvimento da escrita, a criança necessita relacionar seu expediente gráfico ao conteúdo; precisa relacionar o significante ao significado, utilizando-se do signo como recurso mnemotécnico.

São bem-vindas, nessa etapa, produções da criança por meio de desenho, modelagem, colagem, pintura, etc. Tais tarefas incidem no desenvolvimento de operações cognitivas e motoras, pois corroboram o trato com substantivos concretos e seus significados, ou seja, o de representar o objeto. Ratificamos a importância do trabalho inicial com substantivos representativos de conteúdos concretos (objetos e figuras), tendo em vista o destaque de seus significados nominativos.

Nesse sentido, o desenvolvimento do processo de simbolização da criança, com vistas à apropriação da escrita como instrumento cultural complexo, deverá imbricar-se ao uso funcional do signo, representado na marca gráfica de seu conteúdo. Isso também ocorre quando são introduzidos elementos matemáticos<sup>281</sup> como quantidades, cores, tamanhos e formas, conforme concluem Martins e Marsiglia (2015, p. 52):

Podemos concluir então que nessa fase é importante que o professor garanta ao aluno o conhecimento matemático introduzindo contagens, quantidades, formas geométricas, grandezas e medidas, pois isso será fundamental não só às especificidades do desenvolvimento lógico-matemático (que não é objeto central de nossa discussão), mas também terá expressão essencial no desenvolvimento da escrita. Nesse momento, também devem ser introduzidos os números e as primeiras letras, pois agora a criança deverá ser desafiada a realizar tarefas que incluam esse tipo de recurso, iniciando a apresentação de uma nova técnica.

Na linguagem oral, a terceira etapa é a dos *signos externos*. Nesse momento, os signos funcionam como recursos auxiliares na conversão das operações externas em internas. A *fala egocêntrica* é representativa desse momento, conforme demonstrado no capítulo um. Ora, ao falar consigo mesma, a criança utiliza a linguagem como signo auxiliar na organização do seu pensamento. Na atividade gráfica diferenciada, as marcas no papel funcionam como signos externos atuantes na organização do registro mnemônico do pensamento. Os signos externos, como, por exemplo, contar nos dedos, atuam como instrumentos do pensamento na regulação da conduta infantil.

Em vista do exposto, as tarefas propostas vão, paulatinamente, produzindo desenvolvimento na medida em que requisitam da criança a *compreensão para sua realização*. A partir dessa compreensão, espera-se dela o *domínio de novos procedimentos de ação em direção à sua generalização*. Nessas circunstâncias, a atividade de estudo se instala, permitindo ao aluno a *realização de ações de estudo* e de *controle na avaliação da sua aprendizagem*. No quadro da figura 14, podemos

---

<sup>281</sup>Soares (2016, p. 210) apoiada em Bialystok (1992) declara que "estudos sobre o desenvolvimento da compreensão, pela criança, dos sistemas alfabético e numérico são fundamentais no campo da alfabetização, já que a criança aprende simultaneamente esses dois sistemas de notação, e se defronta com suas semelhanças e diferenças: [...] são sistemas simbólicos de segunda ordem com representações notacionais de elementos para produzir significados; [...] são base importantes para aprendizagens de operações simbólicas posteriores; suas diferenças se dão na aprendizagem da criança sobre as unidades individuais do alfabeto e das sequências numéricas".

vislumbrar a conquista do conhecimento gráfico do *signo-símbolo*<sup>282</sup> por meio da escrita pictográfica:

Figura 14 - Quadro Atividade gráfica diferenciada

Quadro 3 – 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.	Matemática e linguagem oral e escrita (como nucleares). - Vocabulário oral e escrito. - Letras e números (identificação, reconhecimento e uso). - Relação numeral/quantidade. - Grafemas e fonemas (utilização de "expedientes culturais complexos").	- Situações nas quais o registro é dificultado por meio do desenho: escrita de frases, substantivos abstratos, adjetivos, verbos etc. - Leitura e escrita do alfabeto: silabar e representar graficamente. - Ações de leitura e escrita que promovam o domínio do sistema de escrita por meio de diferentes gêneros textuais. - Produção de escritas utilizando banco de palavras, ordenação de palavras e pequenos textos (conhecidos). - Escrita coletiva e individual de diferentes gêneros textuais. - 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). - Liga-pontos, cobre-letras etc. (operações motoras/cognitivas). - Frases, músicas e cartas enigmáticas (leitura e escrita – com e sem banco de palavras).

Elaboração das autoras.

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

Na idade compreendida entre cinco e seis anos, o desenho da criança, advindo desde as garatujas desordenadas e se encaminhando para o desenho figurativo, caracteriza-se pela riqueza de detalhes na busca por uma maior proximidade do real, com figuras feitas segundo as regras de sua existência. Esse expediente se revela profícuo para a conversão do desenho numa atividade intelectual complexa em substituição à escrita simbólica. Assim, o desenho funciona como um expediente auxiliar para a memorização e expressão de conteúdos específicos.

Para o avanço no desenvolvimento da escrita, e, agindo na zona de desenvolvimento iminente da criança, Martins e Marsiglia (2015, p. 57) nos sugerem:

Solicitar que o aluno desenhe substantivos abstratos, verbos, adjetivos, etc., se configura como instrumento do professor nessa fase. Se antes esse tipo de solicitação era muito distante das possibilidades da criança, agora se transforma em desafio cabível de ser atendido. Isso porque a criança já conhece as primeiras letras e números e deve ser apresentada formalmente ao alfabeto, levando em conta a relação entre grafemas e fonemas. De posse dos instrumentos culturais e da compreensão de que é preciso ampliar seu repertório de escrita (relação intersíquica), o aluno passa, com auxílio (área de desenvolvimento iminente), a desenvolver operações que lhe assegurem a

<sup>282</sup>Recuperar os estudos sobre o conceito de símbolo no capítulo 1.

internalização do sistema de escrita (relação intrapsíquica), tornando-o desenvolvimento efetivo.

O excerto apresentado elucida a estrutura da atividade de estudo, pois, ao ser desafiada a desenhar um substantivo abstrato, a criança deverá **compreender** como poderá realizá-lo da melhor forma possível. Entretanto, essa tarefa leva à constatação de que nem sempre é possível expressar algo somente pelo desenho. Ora, por exemplo, ao desenhar a *paz* na figura de uma *pomba* — símbolo usado convencionalmente para esse fim —, essa interpretação ainda não garantirá a *representação generalizada* do referido substantivo abstrato. A necessidade de realização da tarefa demandada engendra avanços na compreensão dos **motivos** ou da necessidade histórica de conversão dos fonemas em grafemas. Contudo, isso só será possível, num primeiro momento, se houver a **orientação correta**, por parte do professor, e das **ações necessárias** ao cumprimento da tarefa em questão.

Quais são essas ações? A representação por meio da palavra. Para isso, a criança precisa ser motivada a aprender as relações grafema-fonema da palavra em questão. Ao aprender a composição da palavra, ela **identificará as relações letra-som, generalizando seus conceitos**. Ao retomar a leitura e a revisão da palavra escrita, a criança realizará a ação de **controle**<sup>283</sup> **e de avaliação de sua aprendizagem**.

Outra ação a ser destacada é a leitura, conforme já indicado anteriormente, de narrativas sobre a história da escrita na humanidade, com o objetivo de compreender como a humanidade fez para resolver o **problema** da representação sob a forma de desenho. Assim, ao compreender essa gênese histórica, e apreendendo o **modo geral de ação** da leitura e da escrita, em suas relações grafema-fonema e fonema-grafema, os alunos se encaminham para a utilização da escrita como um recurso simbólico de representação, produzindo *o novo em seu psiquismo*, isto é, o germe do *pensamento teórico*, conforme demonstrado nos quadros que se seguem.

---

<sup>283</sup>Segundo Asbahr (2016, p. 101), "Ao organizar o ensino tendo como referência a estrutura da atividade de estudo o(a) professor(a) pode fomentar o desenvolvimento da capacidade de estudar, no sentido da auto-organização do(a) estudante, o que envolve o desenvolvimento da autonomia e do controle voluntário da conduta. Paulatinamente a criança transforma-se em sujeito da atividade de estudo".

**Figura 15 - Quadro 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 do sistema alfabético dominando suas particularidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e interpretação de textos.</li> <li>- Estrutura textual (escrita).</li> <li>- Sistema alfabético (leitura e escrita).</li> <li>- Morfologia.</li> <li>- Gênero, número e grau.</li> <li>- Concordância nominal e verbal.</li> <li>- Acentuação.</li> <li>- Pontuação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e escrita (individual e coletiva).</li> <li>- Ações de leitura e escrita que promovam o domínio do sistema de escrita.</li> <li>- Analisar suas produções e reelaborá-las.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros e textos de diferentes gêneros textuais (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.).</li> <li>- Músicas.</li> <li>- Cadernos de caligrafia, de pauta verde, quadriculado etc. (operações motoras/ cognitivas).</li> <li>- Textos para ordenação (desconhecidos).</li> </ul>

Elaboração das autoras.

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

**Figura 16 - 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"> <li>- Gêneros literários e não literários.</li> <li>- Morfologia.</li> <li>- Sintaxe.</li> <li>- Fonologia.</li> <li>- Semântica.</li> <li>- Estilística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar diferentes classes gramaticais expressas em uma frase.</li> <li>- Analisar funções sintáticas das palavras em uma oração.</li> <li>- Identificar e conceituar encontros vocálicos ou consonantais em um texto.</li> <li>- Acentuar corretamente palavras de um texto e categorizá-las segundo regras de acentuação.</li> <li>- Reescrever frases substituindo palavras por sinônimos/antônimos ou figuras de linguagem.</li> <li>- Leitura e escrita (individual e coletiva) de diferentes gêneros.</li> <li>- Analisar suas produções e reelaborá-las.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros e textos de diferentes gêneros textuais (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.).</li> </ul>

Elaboração das autoras.

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

Os quadros apresentados nas figuras 15 e 16 apontam, de acordo com Luria (2016), a finalização da pré-história da escrita e inauguram a escrita simbólica, representativa de uma elaboração histórica da humanidade. Conforme as autoras:

As ações do professor, diante das primeiras conquistas do aluno em relação à escrita, devem complexificar ainda mais esses domínios por meio da proposição de situações de leitura e escrita com um nível de exigência maior do que o anterior. Se antes o educador lhe dava tarefas de frases enigmáticas, nas quais o desenho deveria ser substituído por palavras, agora o aluno deve

receber frases e pequenos textos com lacunas para completar sem a referência do desenho. Com isso, exige-se da criança que ela compreenda a frase proposta e a complete com base em seu repertório (MARTINS, MARSIGLIA, 2015, p. 63).

Contudo, Martins; Carvalho e Dangió (2017) identificam que entre a escrita pictográfica e a escrita simbólica existe um trânsito não elucidado nas proposições lúricas. Sendo assim, propõem que a transição do estágio pictográfico para a escrita simbólica ocorre pela mediação de duas sub-etapas, as quais as autoras denominam como sub-etapa *pré-gráfica* e sub-etapa do *simbolismo gráfico*.

Na sub-etapa pré-gráfica a descoberta da criança é a de que a cada palavra corresponde uma representação gráfica — tal como outrora, no âmbito do desenvolvimento da fala, descobrira que cada objeto correspondia a uma determinada denominação. A referida descoberta representa um significativo avanço na capacidade de abstração da criança, contudo, ela não possibilita, ainda, quaisquer relações estáveis entre sons e símbolos, ou seja, entre fonemas e grafemas.

Da mesma forma que a relação entre percepção do objeto, representação mental do mesmo e som correspondente operou decisivamente na formação da palavra, esta relação, agora, atua também para os necessários avanços na sub-etapa pré-gráfica. No que tange à percepção, a criança precisa, primeiramente, captar e discriminar os tipos de sons que emite para que, a partir de então, lhe seja apresentada a grafia do som. Trata-se de recuperar a ênfase no mecanismo acústico da fala, através do qual o isolamento e a posterior aglutinação de sons conquistou a forma de fonemas, transpondo-os para seus correlatos gráficos sob a forma de letras.

Não obstante, mesmo tendo descoberto que existe uma relação entre fonemas e grafemas, a criança ainda não domina os procedimentos requeridos às generalizações entre sons e símbolos, dado que não lhe permite, ainda, a escrita autônoma. Para tanto, ela precisa ultrapassar a conexão aleatória fonema/grafema convertendo o som em signo. Trata-se, pois, da compreensão do significado das letras e das sílabas tanto na articulação da fala quanto da escrita.

Por essa via a criança adentra à sub-etapa seguinte, que diz respeito à formação, propriamente dita, do domínio do sistema simbólico da escrita. Por isso, as autoras a definem como ‘sub-etapa do simbolismo gráfico’. Tal como no desenvolvimento da fala, essa sub-etapa abarca os mecanismos acústicos necessários à organização léxico-

semântica e à organização sintática, próprias da etapa da escrita simbólica. O domínio do mecanismo acústico possibilita à criança a identificação da correspondência entre sons/fonemas e letras/grafemas, bem como a correspondência entre o grafema e o código léxico.

Para tanto, os sons são isolados mentalmente e sequencialmente aglutinados, conquistando significação fonética. A significação fonética, por sua vez, orienta a transposição do fonema em grafema, caminhando para a consolidação das relações grafofônicas. Todavia, a escrita, ainda incipiente, se faz marcada por erros gramaticais e ortográficos e/ou por dificuldades nas sílabas não-canônicas. Esta etapa encerra alta complexidade e, podemos dizer, representa o divisor de águas entre a pré-história da escrita e a escrita simbólica gramatical. Mas nela, ainda predominam as *ações* em detrimento das *operações* de escrita, e a sua superação consiste exatamente na inversão desta prevalência.

Com amparo em Leontiev (1978), as autoras supramencionadas consideram que as ações representam os componentes ou elementos intermediários na atividade de escrita, e são mobilizadas por uma finalidade específica e conscientemente orientada. Sob prevalência da ação, 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 o seu correspondente gráfico. Trata-se, pois, da realização de uma série de ações cuja finalidade é o pareamento adequado entre os sons e seus símbolos gráficos. As ações são também prevalentes no âmbito da leitura, posto que a consciência da criança, nesta sub-etapa, subjugava-se à decodificação da relação entre grafema e fonema, o que ocorre, via de regra, em detrimento do significado da palavra.

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. As autoras concluem que apenas quando as ações se convertem em operações de escrita é que se tem início a escrita simbólica, predominantemente marcada pelos domínios lexicais e gramaticais da língua.

Portanto, vencida esta transição é que a criança se encaminha, de fato, para os domínios da escrita simbólica propriamente dita. Assim, conforme apresentado nos quadros das figuras 15 e 16, o ensino da morfologia, o trato com a ortografia, a



ampliação do vocabulário e a compreensão textual ganham destaque. Soares (2016) corrobora tais proposições afirmando que esse trabalho pode ser facilitado pela "pela percepção da estrutura de palavras formadas por morfema radical acrescido de afixo - prefixo ou sufixo" (SOARES, 2016, p. 157). A autora completa essa ideia, propondo que:

Por outro lado, o desenvolvimento da consciência morfológica pode contribuir também para facilitar a apreensão do significado de palavras pouco familiares, pela identificação da ideia ou noção que o prefixo ou sufixo acrescentam ao morfema radical, como em *antevéspera*, *subnutrido*, *destemor*, *sensabor*; ou como em *quebradiço*, *escorregadio*, *ferocidade*, *verdejar*, *mordiscar* (SOARES, 2016, p. 157).

A complexificação cultural do processo de internalização de signos, no que se refere aos vínculos entre a linguagem oral e a linguagem escrita, paulatinamente consolida os dispositivos externos na qualidade de instrumentos do psiquismo. Em outras palavras, temos aí os dispositivos internos culminando na quarta etapa de desenvolvimento da linguagem, representada pela *linguagem interna*, cuja expressão mais elaborada e complexa se apresenta na linguagem escrita e correlata a instituição do pensamento teórico.

Diante do exposto, consideramos necessária uma atenção mais pontual às inter-relações entre leitura e escrita, tendo em vista suas expressões no processo de formação do leitor, questão que nos ocupa na próxima subseção.

#### *4.3.2 Análise psicológica da leitura em sua etapa inicial: ações e operações básicas para a formação do pensamento teórico*

*A atividade cognoscitiva demanda o registro e armazenamento das objetivações históricas e ao mesmo tempo a comunicação entre os homens, pelas quais se realizem as apropriações de tais objetivações. Portanto, a atividade cognoscitiva edifica-se em condições histórico-sociais de transmissão, isto é, de ensino.*

(MARTINS, 2011b, p. 53)

Antes de adentrarmos ao conteúdo específico deste tópico, resgatamos a importância do ensino, conforme a epígrafe introdutória, para o desenvolvimento do *pensamento teórico*. Em relação ao ensino da alfabetização, devemos esclarecer que, embora a escrita e a leitura sejam processos intervenculados e interdependentes, ou seja, polos opostos interiores um ao outro, não podemos perder de vista que ambos se processam a partir de uma dinâmica que lhes é própria e específica. Enquanto que a escrita está assentada na relação entre grafema-fonema, a leitura é radicada na relação inversa, isto é, entre fonema-grafema. Tais especificidades acarretam implicações pedagógicas que são dignas de nota.

Assim, daremos continuidade à análise do trabalho com o ensino da leitura e da escrita no que diz respeito ao ciclo de alfabetização, mantendo em destaque a capacidade de *conscientização da percepção auditiva* à qual relacionaremos outras capacidades necessárias à alfabetização. Para tanto, nos apoiaremos, especialmente, nos estudos cubanos preconizados por Hurtado e Angeletti (1995), bem como nas pesquisas de Elkonin<sup>284</sup> (1963, 1976) sobre a *análise psicológica da leitura* na etapa inicial desse processo.

Segundo tais autores, *ler*, nesse momento do desenvolvimento, *é reproduzir a forma sonora das palavras*, seguindo seus modelos gráficos. Elkonin (1963, 1973, 1976) não descarta a importância e a necessidade da compreensão do lido, contudo, *no início da alfabetização é fundamental ter o domínio da ação de ler*, de sorte que a **compreensão**<sup>285</sup> **torna-se um meio de controle dessa ação**, haja vista que nessa etapa do processo, compreender resulta de se ler bem.

---

<sup>284</sup>De acordo com Pasqualini e Eidt (mimeo), as proposições sobre ensino da leitura preconizadas por Elkonin estão sintetizadas no texto *The psychology of mastering the elements of reading* (A psicologia do domínio dos elementos da leitura), publicado no Reino Unido em 1963 compondo a coletânea *Educational psychology in the URSS* (Psicologia educacional na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), sem tradução para o português. O referido texto foi traduzido do russo para o inglês por Joan Simon a partir de material anteriormente publicado em *Doklady APN (Papers of the Academy of Educational Sciences of the R.S.F.S.R)* em 1957 e 1959 (PASQUALINI; EIDT, mimeo).

<sup>285</sup>A compreensão da mensagem na obtenção de seu significado é um objetivo da alfabetização, entretanto, a natureza linguística da língua escrita, de acordo com Soares (2016, p. 38, grifo do autor) "[...] se volta para a fixação da fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* - do falar e do ouvir — em *língua visível* —, do escrever e do ler. Esse processo de representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita constitui uma *tecnologia* que envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema", constituindo-se essa aprendizagem na "natureza essencial da aprendizagem da língua escrita" (Id. Ibid., ibidem). Perfetti (2003, p. 16 *apud* SOARES, 2016, p. 38, grifo do autor), diferenciando objetivo e natureza da língua escrita, nos diz "certamente **um objetivo** da alfabetização é obter significado (há outros); entretanto, o

Nesta mesma direção, Cagliari (1999) também alerta para especificidades do início da aprendizagem da leitura, destacando a centralidade da decifração e da transformação do lido em material da linguagem oral. Conforme suas palavras:

Aprender a ler não é *entender*, porque a compreensão do conteúdo de uma mensagem depende crucialmente do conhecimento geral da língua e o que está escrito precisa desse conhecimento de linguagem oral para ser assimilado corretamente. Portanto, ler em uma primeira abordagem é decifrar e transformar o que está escrito em material da linguagem oral e, somente depois disto, a compreensão de um texto se processa. Como a alfabetização trabalha com textos de fácil compreensão pelos alunos, não é preciso fazer exegese de texto com alfabetizando ou, como diz mais comumente a escola, não é preciso fazer *interpretação de texto*. Todo texto é uma caixa fechada, uma porta trancada, se não for decifrado, em primeiro lugar. Portanto, **ler é decifrar no contexto das atividades de alfabetização**. Todo trabalho posterior com textos exige que o aluno consiga decifrá-lo, em primeiro lugar. Por esta razão, as noções básicas para se aprender a ler são voltadas exclusivamente para problemas linguísticos relacionados com a tarefa de decifrar o nosso sistema de escrita (CAGLIARI, 1999, p. 134, grifo nosso).

Igualmente, Bastard (2010, p. 5), apoiada na perspectiva elkoniana de leitura, enfatiza que: "saber ler implica a compreensão do lido, por isso se chega à conclusão de que para aprender a ler, no verdadeiro sentido da palavra, se deve partir da formação da ação, cuja etapa inicial consiste na reprodução dos sons das palavras, partindo de sua modelagem gráfica".

Coerentemente com tais proposições, Moreira (2009, p. 17) destaca a diferença do ensino da leitura para leitores iniciantes, em fase de aprendizagem do sistema de escrita, e o processamento dos leitores proficientes, afirmando que: "qualquer estudo que se faça visando ao leitor inicial deve basear-se num paradigma de leitor caracteristicamente diverso do leitor proficiente".

Diante de tais preceitos, concluímos que, para a automatização da *ação de ler*, ou seja, para sua conversão em operação de leitura, é necessário o domínio *consciente da ação*, pois nenhuma operação pode constituir-se como tal, se não passar previamente por esse processo de conscientização. Conforme nos apresentam Hurtado e Angeletti (1995, p. 217), a diferença entre a verdadeira essência do processo de leitura está "intimamente relacionada com um fato psicológico já demonstrado experimentalmente

---

objetivo de alguma coisa não é o mesmo que sua natureza essencial [...] Sem dúvida, aprende-se muito mais que o modo de codificação da língua em um sistema de escrita. Mas este é o evento de aprendizagem central ao qual devem ser associadas aprendizagens adicionais de letramento, por exemplo, estratégias de compreensão".

em múltiplas investigações da psicologia: as relações genéticas entre ações e operações". Então, a ação consciente de reprodução da forma sonora das palavras irá se tornar num meio para a ação de compreensão sintática das frases e orações. Daí que, se considerarmos apenas o processo final de leitura silenciosa e rápida, podemos incorrer no risco de descartar a origem de tal processo, e nisso, residindo a diferença central nas dinâmicas da leitura inicial e proficiente.

A fim de aclarar tais ideias, destacamos, de acordo com Elkonin (1963), que o conteúdo essencial da leitura inicial diz respeito aos **sons do idioma** designados por letras, ficando em segundo plano os nomes das letras, conforme já apresentado no capítulo dois desta pesquisa. Bastard (2000), apoiando-se nesta premissa, atesta que dar atenção à reprodução da forma sonora da palavra se impõe como objeto central no processo de ler, o que demanda superar a ideia de que o domínio da leitura seja dado pelo conteúdo das letras e pela sua denominação, reafirmando, então, que seu conteúdo reside nos sons do idioma objetivados nas letras.

Portanto, a etapa inicial de formação da ação consciente se traduz pela reprodução da forma sonora das palavras, sobre a base de seus modelos gráficos. Isso ocorre não de forma isolada, mas na proposição da **função fundamental do papel de diferenciação dos fonemas na constituição do significado das palavras**, de modo a orientar a criança acerca do sistema de sons do idioma (HURTADO; ANGELETTI, 1995).

Assim, urge que o aprendiz seja capacitado para *captar o conceito da palavra* como unidade de sentido, sendo apreendida do *continuum* da fala como unidade vocabular da escrita. A palavra, tanto oral quanto escrita, torna-se o centro da relação entre o conceito (significado) e a sequência sonora; entre a face semântica e a física. Nessa direção, a **palavra** escrita apresenta-se como uma **abstração de duplo nível de representação**: *do conceito representado pelos sons e desses representados pelas letras*.

Realizar a pronúncia separada de cada som não é um procedimento automático para a criança. Por isso, o ensino bem organizado desempenhará o papel de promotor da tomada de consciência da estrutura sonora da palavra. De acordo com Vigotski (2000), na pronúncia das palavras, em seu dia a dia, a criança não percebe os sons que emite e, muito menos, realiza alguma operação de pronúncia separada de cada som. Entretanto,

**"na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la voluntariamente nos sinais escritos"** (2000, p. 315-316, grifo nosso). Em consonância, Bisol (1992) enfatiza que os falantes de uma língua veiculam as palavras e seus significados na interação social sem se darem conta da organização interna do sistema fonológico. Elkonin (1963, p. 166, grifo nosso) relaciona a habilidade de distinção dos sons da palavra à forma sintetizada dessa ação, afirmando que:

Ouvir e distinguir sons diferentes dentro da palavra não parece ser uma grande dificuldade para a criança alfabetizada. Essa é uma ilusão advinda do fato de que **em níveis altos de desenvolvimento a ação já é uma abreviada, generalizada e bem automatizada ação mental**. Na verdade, a posição é que essa é apenas uma forma final da ação da análise de sons das palavras. Essa forma deve ser atingida no processo de aprendizagem. **Entretanto o domínio de uma nova ação não pode e não deve começar com a forma finalizada.**

Então, para aprender a ler a criança necessitará realizar a análise sonora dos sons da palavra falada. Mas, como encontrar "[...] a forma elementar da qual é necessário começar a fim de guiar o desenvolvimento de análise de sons das palavras como uma ação mental completa"? (ELKONIN, 1963, p. 166). Esse processo ocorre, de acordo com o programa de aprendizagem da leitura proposto por este autor (1963, 1976), em três etapas: **a orientação da criança aos sons do idioma; a determinação dos sons consecutivo<sup>286</sup> que formam uma palavra; e o estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas** (HURTADO; ANGELETTI, 1995). Tendo em vista a organização da exposição sobre tais etapas, optamos por apresentá-las em duas subseções, intituladas, respectivamente: da orientação da criança aos sons do idioma à determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra e o estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas.

---

<sup>286</sup>Segundo Shaywitz (2006, p. 145, grifos do autor) "depois de conhecer as rimas e de desenvolver a percepção de que as palavras têm partes, as crianças estão prontas para o próximo grande passo para a leitura: dividir as palavras e montá-las novamente. Dividir a palavra nos sons que a compõem é o que chamamos de *segmentação*; juntar os sons para formar uma palavra é o que chamamos de *combinação*. Esses são dois processos fundamentais envolvidos na aprendizagem de soletrar e de ler".

#### 4.3.2.1 Da orientação da criança aos sons do idioma à determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra

Em relação à **orientação da criança aos sons do idioma**, Hurtado e Angeletti (1995, p. 218-219) afirmam que:

A partir da palavra, e como um método para introduzir os sons que compõem a língua, usa-se determinar a extensão das palavras (há palavras curtas, médias e longas) Introduzem-se ações externas para medir a duração das palavras, para enfatizar o tempo, de acordo com o número de sons que as formam. Essas ações externas podem ser realizadas de diversas maneiras, por exemplo, a criança desenha uma linha com o dedo no ar, com o giz no quadro-negro ou com seus lápis de cor. Em nossa experiência consideramos que a separação mais eficaz foi a das palmas das mãos batendo ao mesmo tempo em que a criança pronunciava as palavras. A função dessa ação externa é a de a criança alcançar a compreensão de que cada palavra é formada por uma continuidade de sons.

Nessa primeira etapa, o que está em jogo é a captação do conceito de palavra. Portanto, no início da fase de análise fônica, a professora precisa esclarecer que falamos por meio de delas, ou seja, "as palavras servem para dizer 'o que é', outra serve para dizer 'que cor é', outra para dizer 'o que se faz', e assim por diante" (UMBELINO, 2014, p. 241), fazendo com que as crianças se tornem conscientes de seu uso no cotidiano. Para tanto, a **primeira atividade** de análise fônica (orientação dos sons do idioma) objetiva destacar os sons que compõem a língua materna. Para isso, segundo UMBELINO (2014, p. 241, grifo da autora):

A professora enfatiza a pronúncia, junto às crianças, de diferentes formas: alto, baixo, devagar, rápido. Um **segundo passo**, é observar o "tamanho" das palavras, usando expressões de referências como: curtas, longas e médias. Dessa forma, através da percepção auditiva, a criança se torna consciente dos sons que emite, quando pronuncia uma palavra e da diferença de tamanho entre elas, durante a sua pronúncia. Esse aspecto prepara a criança para a próxima etapa da atividade.

Numa segunda etapa, o trabalho a ser realizado é o de **determinação dos sons**<sup>287</sup> **consecutivos que formam uma palavra**. Essa ação constitui-se num momento

---

<sup>287</sup>Umbelino (2014, p. 248), destaca que quando se fala da análise dos sons, esse trabalho não acontece isoladamente, ele acontece "concomitante com outros componentes do programa da Educação pré-escolar, como: literatura infantil, noções elementares de matemática, brincadeiras, atividades sensório-motoras, conhecimento do mundo em que vivem. A organização da atividade pedagógica, em sua

essencial para o processo de aprendizagem da leitura, pois a palavra é formada por sons pronunciados em uma ordem determinada, isto é, trata-se da descoberta de que tudo o que se fala está escrito na ordem em que se fala. Destacamos que nessa fase não são preconizados o uso da letra na relação fonema-grafema de constituição da escrita. O objetivo aí — num primeiro momento da *análise sonora da palavra* —, é o desenvolvimento da percepção dos sons nas palavras para a formação da ação de leitura, e, em seguida, na ação de *mudança da palavra* em direção à leitura propriamente dita. O primeiro momento dessa fase está subdividido em três aspectos: *a pronúncia enfatizada de cada som*, a utilização do *esquema da palavra* e a *materialização dos sons na formação do modelo da palavra*.

A *pronúncia enfatizada da palavra* é um procedimento de destaque de cada som da palavra em direção à constituição da consciência fonêmica. Com o ensino desse mecanismo, a criança será capaz de perceber qualquer som, pronunciando-o enfaticamente e determinando onde ele se encontra. Dessa maneira, ao se formar a ação de orientação à pronúncia enfatizada dos sons<sup>288</sup> do idioma — e, conforme Hurtado e Angeletti (1995) —, ao realizarmos esse expediente, **conservamos a totalidade da palavra no alcance da abstração de seu significado** e nos dirigimos para a sua parte, formada pelos sons como seus elementos constitutivos. Para realizar a análise de cada som da palavra, professores e alunos:

Utilizam objetos que apontam e **se detém em cada som que se enfatiza, guiando-se pelo esquema da palavra**. Serve de exemplo a análise da palavra "mar", conforme demonstra-se: 1. Busca-se primeiro o som, - mmmar - o objeto apontador se detém no primeiro som; 2. Busca-se o segundo som, - maaar - o objeto apontador se detém no segundo som; 3. Busca-se o terceiro som - marrr - o objeto apontador se detém no terceiro som (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 219-220, grifo nosso).

---

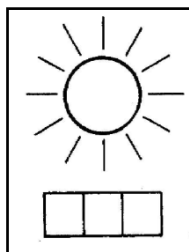
totalidade, tem o objetivo final de proporcionar vivências adequadas para que a criança se desenvolva em suas máximas possibilidade humanas".

<sup>288</sup>Conforme Umbelino (2014, p. 242-243), "Nesta etapa a criança destaca, sob a orientação do adulto, cada som que a pronuncia numa palavra. Ali leva o tempo necessário para que perceba a relação do som, seu movimento labial quando ocorre a pronúncia das consoantes e das vogais, e ao mesmo tempo, a relação grafema-fonema. Percebemos que não é um trabalho pedagógico com a linguagem realizada isoladamente, ou com base na mera memorização da escrita da palavra, mas de outras funções psíquicas que a criança opera concomitantemente. São desenvolvidas funções como a atenção, a percepção visomotora, a percepção auditiva, o ouvido fonemático para a distinção dos sons".

O procedimento apresentado neste excerto é ilustrativo do trato com o *esquema da palavra*, consistindo-se "**num meio material que ajuda a criança a determinar a quantidade de sons**"<sup>289</sup> **que formam a palavra** e serve de apoio fundamental para realizar a análise consecutiva dos sons pelo procedimento de pronúncia enfatizada" (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 220, grifo nosso).

Tal expediente atende ao percurso de formação da consciência humana (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1983; LURIA, 2016) pela manipulação de objetos em direção a estágios cada vez mais complexos da função abstrativa e generalizadora da linguagem. Assim, a atividade prática, inicialmente em seu caráter externo, passará a constituir-se objeto da consciência como resultado de ações e operações automatizadas no processo de ensino e aprendizagem desenvolvendo. Nessa perspectiva, Hurtado e Angeletti (1995) reproduziram o seguinte esquema<sup>290</sup> para a palavra "Sol":

**Figura 17 - Representação do esquema da palavra "Sol"**



Fonte: Hurtado e Angeletti, 1995, p. 220

---

<sup>289</sup>Nessa etapa do método, de acordo com Solovieva e Rojas (2008), **a análise sonora se refere ao fonema do idioma e não à letra**, pois esta é uma realidade abstrata com a qual a criança irá lidar mais tarde. Portanto, para a palavra *chave* teríamos quatro quadrados, pois essa palavra possui quatro fonemas representados por cinco letras. "A letra é o signo do som e seu ensino deve ser entendido como um processo de reconstrução da produção da linguagem oral a partir dos signos (letras). **Este processo se realiza através da transformação da linguagem oral automatizada em um processo voluntário, consciente e desdobrado, para logo alcançar um alto nível de automatização.** Todo esse processo está mediado pela representação gráfica dos fonemas, que são meios que permitem chegar à leitura" (SOLOVIEVA; ROJAS, 2008, p. 53-54, grifo nosso).

<sup>290</sup>Essa representação diz respeito às "caixas de Elkonin", ou "Elkonin boxes", e podem ser usadas para ensinar a consciência fonêmica, fazendo com que os alunos escutem sons individuais e marquem onde os ouvem nas caixas. Cada caixa, em uma caixa elkoniana, representa um fenômeno ou som. Disponível em: <[http://bogglesworldesl.com/elkonin\\_boxes.html](http://bogglesworldesl.com/elkonin_boxes.html)>. Acesso em: 01 maio 2017.



Com este encaminhamento metodológico, o ensino da língua materna torna-se objeto da atenção do aluno, oportunizando-lhe a organização consciente do processo da fala e da sua relação com a leitura. Nessa direção, o ensino da linguagem escrita apresenta-se como uma nova e desafiadora tarefa, desenvolvendo na criança processos ulteriores de abstração, ou seja, a abstração do aspecto sonoro de sua própria fala.

O último aspecto destacado pelas autoras no que tange à análise sonora das palavras aponta a *materialização dos sons na formação do modelo da palavra*. Nessa tarefa, a análise dos sons de cada palavra é materializada com o uso de uma ficha<sup>291</sup> a ser colocada em cada quadrado do *esquema da palavra* apresentado, por meio da representação material e fixa da palavra. O objetivo do uso dessas fichas é a fixação do resultado da análise, dando-se a sua distribuição espacial "no esquema que modela a consecutividade temporal dos sons" (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 220). Nas palavras das autoras:

A ação prática com as fichas (removê-las, colocá-las, mudá-las de lugar), orienta o aluno a um detalhe fundamental: **quando se mudam os sons de uma palavra ou se altera sua ordem, muda também a palavra, é outra palavra que designa outro objeto da realidade**. Ao colocar as fichas é construído um modelo da palavra, pela quantidade de sons que a formam. Posteriormente, ao diferenciar os sons vocálicos e consonantais, utilizam-se fichas de duas cores, dando a possibilidade de criar um modelo da forma como se combinam os sons para formar a palavra (Id. Ibid., p. 220, grifo nosso).

Solovieva e Rojas (2008) nos apresentam exemplos da *materialização dos sons na formação do modelo da palavra* por meio das fichas (inicialmente brancas) e/ou desenhos de círculos colocados em cada quadrado, conforme podemos observar na sequência das figuras 18, 19 e 20. Esses autores orientam para a leitura, primeiramente, o uso de palavras frequentes, com estrutura fonética simples e representativas de conteúdos concretos.

---

<sup>291</sup>De acordo com Umbelino (2014, p. 246-247), "as fichas servem como instrumentos para que a criança, ao ver as cores, relacione com seus sons, assim, elas orientam a relação grafema-fonema. Dessa forma, as fichas são como signos mediadores entre a atenção, a memória e a análise fônica. Assumem inicialmente a função de um signo externo, que, ao longo de seu uso, como recurso para a memória, atenção e diferenciação dos sons, se transformam em signo interno. Quando a criança começa a operar com o seu significado, e então, "liberta-se" da presença física das fichas e faz uso das funções psíquicas desenvolvidas para realizar verbalmente, a troca de letras e relacionar com a troca de significado".

Figura 18 - Esquema para a palavra "pato"

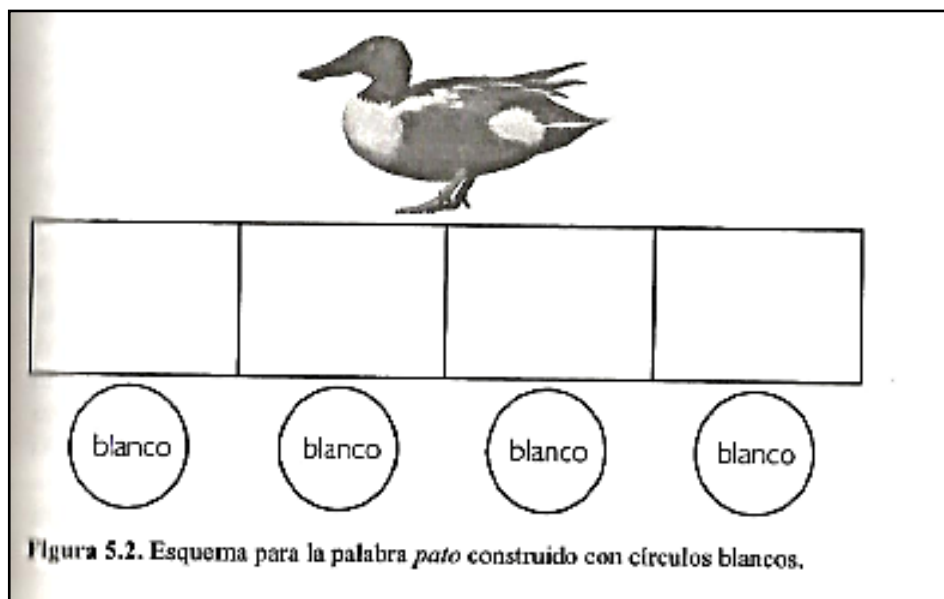


Figura 5.2. Esquema para la palabra *pato* construido con círculos blancos.

Fonte: Solovieva e Rojas (2008, p. 67)

Figura 19 - Esquema para a palavra uvas elaborado por uma criança

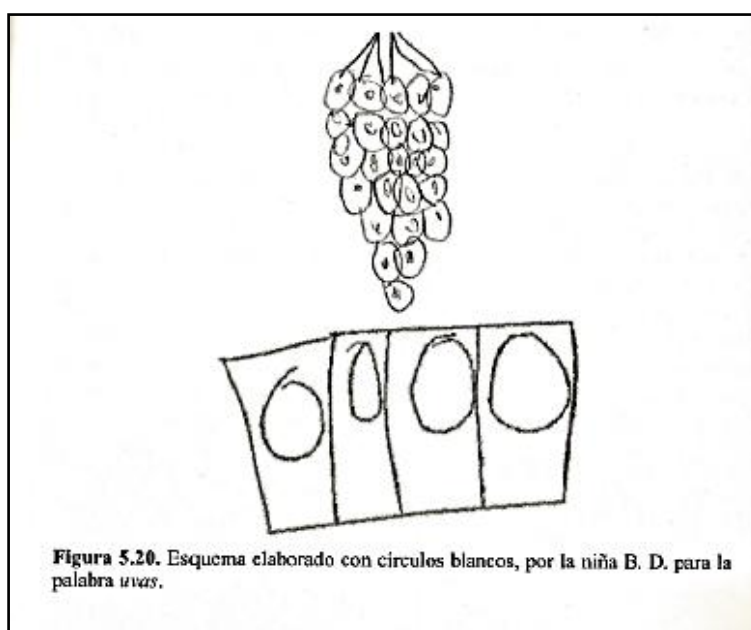
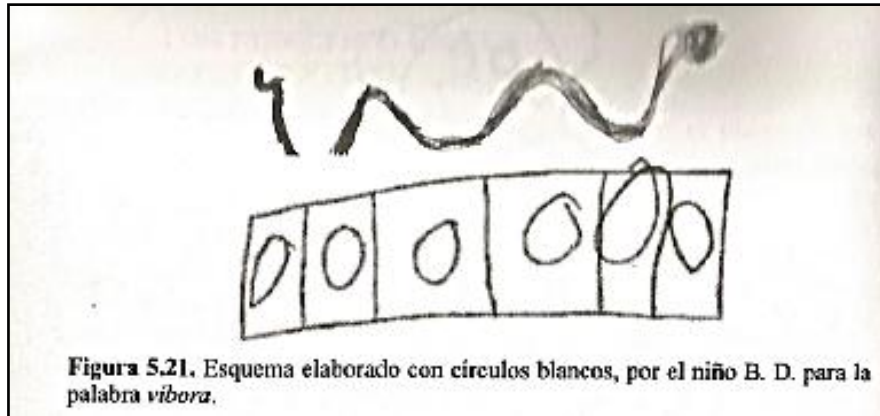


Figura 5.20. Esquema elaborado con círculos blancos, por la niña B. D. para la palabra *uvas*.

Fonte: Solovieva e Rojas (2008, p. 83)

Figura 20 - Esquema para a palavra víbora elaborado por uma criança



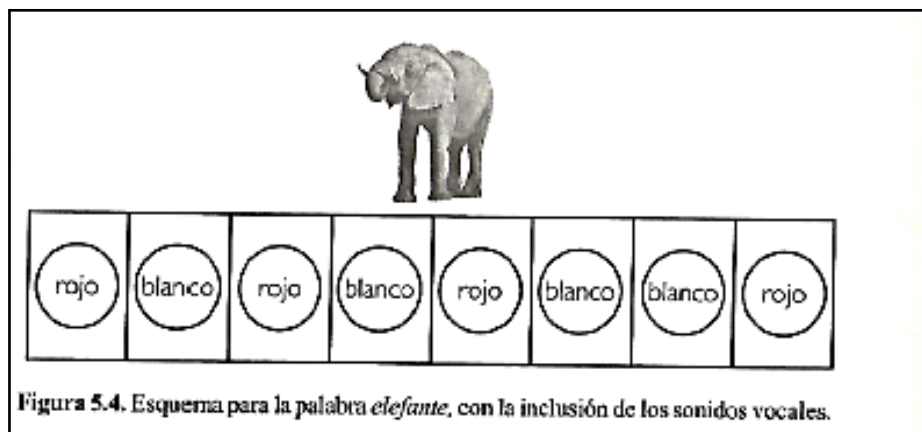
Fonte: Solovieva e Rojas (2008, p. 84)

Figueira, Cró e Lopes (2014, p. 288) reforçam a metodologia de utilização dessas fichas para o ensino dos fonemas:

É mostrada às crianças uma cartolina com uma imagem e um conjunto de quadrados por baixo, cada um representando os fonemas. Elas colocam as fichas nos quadrados à medida que vão identificando os fonemas da palavra. Por exemplo, a palavra PEIXE é representada por 5 quadrados. Elas dizem P-E-I-X-E, e vão colocando, fazendo corresponder, os fonemas. A ação de fazer a correspondência enquanto verbalizam o som ajuda-as a criar uma imagem mental dos fonemas daquela palavra. Esta imagem tem propriedades cinestéticas, auditivas e articulatórias.

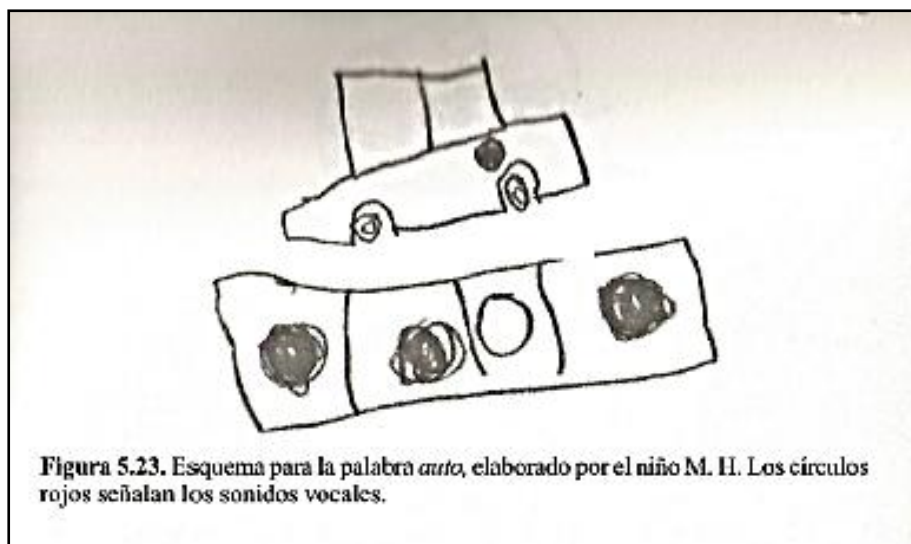
Após esse trabalho com o esquema da palavra utilizando apenas uma cor, é introduzida a análise sonora de diferenciação das vogais. Para iniciar essa análise, os autores indicam canções nas quais possam ser alternadas as vogais (SOLOVIEVA; ROJAS, 2008), como por exemplo: o sapo não lava o pé (trocando pela vogal *e*: *e sepe ne leve pe*; pela vogal *i*: *i sipi ni livi i pi*; etc.). A orientação dada prossegue para a pronúncia da palavra pelo professor, seguida pela pronúncia dos alunos. As crianças colocam, conforme combinado, as fichas roxas ou as desenham para o lugar das vogais escutadas na palavra em questão. Podemos visualizar esse esquema nas figuras 21 e 22:

Figura 21 - Esquema para a palavra elefante com a inclusão dos sons das vogais



Fonte: Solovieva e Rojas (2008, p. 71)

Figura 22 - Esquema para a palavra *auto* elaborado por uma criança. Os círculos escuros (roxos na versão original) sinalizam os sons das vogais



Fonte: Solovieva e Rojas (2008, p. 85)

Solovieva e Rojas (2008, p. 72) apresentam um jogo para o trabalho com a percepção sonora das vogais em relação com o desenvolvimento da imaginação:

Propomos um exercício ao qual podemos denominar *jogo imaginário com palavras* ou *mudança de palavras*. Trata-se do método de transformação das palavras mediante a mudança de uma vogal. Dizemos à criança: 'Que palavra teremos se mudarmos o *o* por um *a*? Exemplos: sol - sal; pato - pata; etc. [...] Essa atividade de jogo apóia o desenvolvimento da imaginação das crianças, que constitui uma das formações básicas da idade pré-escolar. A imaginação também se relaciona com o nível verbal, o que contribui para a melhoria da tomada de consciência, por parte da criança, dos diversos aspectos de seu idioma.

Na mesma direção deste trabalho, Adams et al. (2006) propõe os jogos verbais de consciência fonêmica como uma importante estratégia<sup>292</sup> para a diferenciação dos fonemas. Tais atividades consistiriam em:

- Pronunciar enfaticamente uma palavra, como "mar", e, em seguida solicitar às crianças que digam qual palavra sobra se retirarmos o som /m/;
- Formar uma nova palavra com o acréscimo de fonema, como na palavra "oca", assim, se acrescentarmos o som /f/, que palavra formará?;
- Brincar com cartões de figuras diversas, solicitando a uma criança a escolha de um cartão e a pronúncia da palavra representativa da figura escolhida. Em seguida, solicitar a outra criança que encontre um cartão cuja figura tenha o mesmo som inicial da anteriormente destacada. Por exemplo, se a palavra for "foca", todas as figuras seguintes deverão ser começadas com /f/;
- Para o jogo com os fonemas finais, uma criança retira uma figura, por exemplo, a figura de uma "casa", pronunciando enfaticamente essa palavra. As crianças subsequentes deverão encontrar figuras terminadas com o mesmo som /a/.

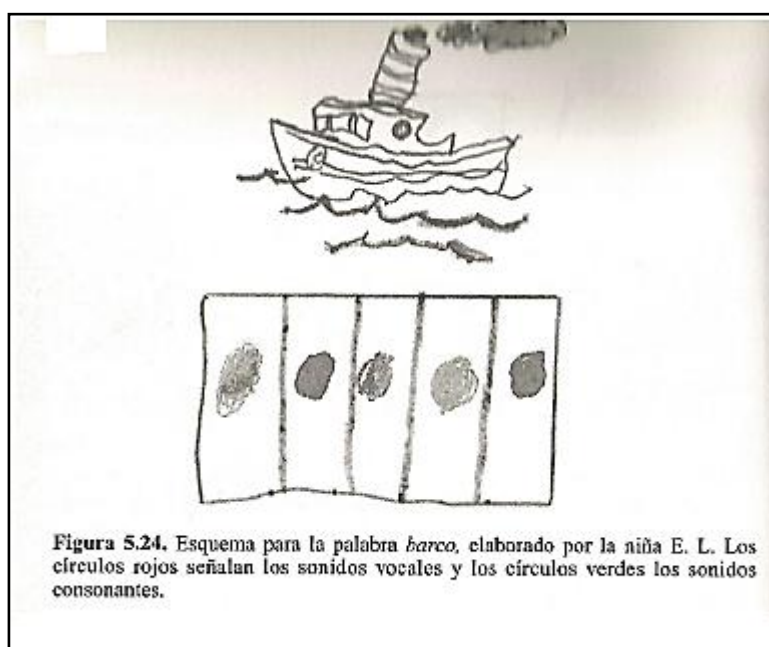
Com esses jogos sugeridos (além de outros, a critério do profissional), o professor alfabetizador estaria contribuindo, eficazmente, para a ideia de representação dos objetos por palavras, sendo essa representação realizada por meio de letras que possuem um som.

---

<sup>292</sup>Outras estratégias de diferenciação dos fonemas podem ser encontradas em Canton (2007), no livro *A Festa das Palavras*, trazendo brincadeiras a partir de pequenas narrativas: "Para atravessar o rio: pegue a letra **n** e coloque-a no meio do **po\_te**. Se você está com frio, fabrique uma fruta. Vá na **chuva** e retire o **c** e o **h**" (Id., 2007, p. 24). "O mundo ficou sem palavras. Perdeu seu **n**. Acenda a lua. Troque o **a** pelo **z**" (Id. Ibid., p. 25). "Nesse jogo eu brinquei com algo que não se deve brincar. Troque o **j** pelo **f**. Depois recobrei a atenção e troquei o **g** pelo **c**. Aproveitei e fiz um retrato, trocando o **c** pelo **t**. Ficou legal mesmo, porque eu troquei o primeiro **o** pelo **a**. Até que chegou um bichinho nojento, trocando o **f** pelo **r**. Mas eu o peguei rapidinho, troquei o **t** pelo **b**!" (Id. Ibid., p. 30) - (respostas: jogo, fogo, foco, foto, fato, rato, rabo). "Vamos fazer o elefante ficar elegante? É só trocar o **f** pelo **g**. Ele nem precisa emagrecer..." (Id. Ibid., p. 32).

Portanto, sem abandonar as ações com o esquema de *análise sonora da palavra*, o processo avança-se em direção à compreensão, pela criança, de que as palavras são tão variáveis quanto os objetos que designam, havendo assim a necessidade de se diferenciá-las. Esta diferenciação irá acontecer, de início, com os sons das consoantes, sendo a promoção<sup>293</sup> de sua familiarização o primeiro passo. O professor pronuncia uma palavra cujas consoantes são conhecidas pelas crianças, e elas colocam os círculos brancos para representar cada som. Posteriormente, substituem os círculos brancos das vogais pelos roxos, e depois os outros círculos brancos, das consoantes, pelos verdes, conforme visualizamos na figura 23:

**Figura 23 - Esquema para a palavra “barco” elaborado por uma criança. Os círculos escuros (roxos na versão original) sinalizam os sons das vogais e os círculos mais claros (verdes na versão original) sinalizam os sons das consoantes**



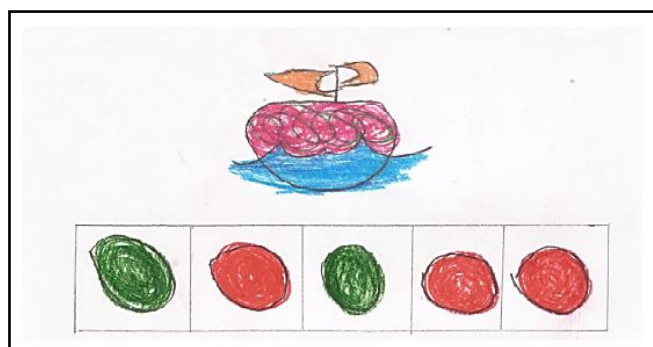
Fonte: Solovieva e Rojas (2008, p. 86)

Para ilustrar o trabalho com as referidas fichas, numa experiência com a língua portuguesa, apoiamo-nos na pesquisa de Paviani (2014), realizada com alunos com

<sup>293</sup>O ensino das letras no trato com o alfabeto se dará a partir de seu som e seu correlato gráfico inserido numa palavra significativa para o aluno. Nessas condições, a letra conquista status de signo na palavra.

queixas de problemas de aprendizagem. Nessa pesquisa, ao invés de utilizar fichas móveis, optou-se pelo seu desenho colorido. A autora teve como base de sua metodologia de ensino da leitura e da escrita os pressupostos apresentados por Elkonin, nos quais o aluno analisa a estrutura da palavra de acordo com a ordem e o tipo de som que a compõe (SOLOVIEVA; ROJAS, 2010). Tal como podemos constatar na tarefa proposta a um dos alunos da pesquisa, representada na figura 24<sup>294</sup>:

**Figura 24 - Representação da quantidade de sons da palavra “navio” - vogais (círculos vermelhos) e consoantes (círculos verdes)**



Fonte: Paviani,( 2014, p. 21)

Em suas considerações finais, a respeito da metodologia de leitura empregada, Paviani (2014, p. 25), ponderou:

No breve espaço de tempo em que se beneficiaram com as intervenções, as crianças consolidaram a aprendizagem da leitura e da escrita de pequenas palavras e frases, com compreensão do conteúdo lido. Consolidou-se nos saberes alcançados pelos alunos, a consciência fonológica, a relação grafema-fonema, inclusive a superação de algumas dificuldades ortográficas, bem como um processo inicial de interpretação de frases. Tais resultados permitem afirmar que os alunos alcançaram, como resposta às intervenções das propostas, aprendizagens que os aproximam do desempenho esperado para sua idade e ano escolar.

Partindo, então, da representação gráfica da quantidade de sons, inicialmente com ajuda e, logo em seguida sem ajuda, a criança, gradativamente, vai dispensando o

---

<sup>294</sup>Segundo Solovieva e Rojas (2010) a primeira classificação teórica dos sons da linguagem está no reconhecimento dos sons das vogais e das consoantes.

uso das fichas, principiando, agora, a **análise sonora no plano da fala**<sup>295</sup>. A partir dessa ação, passa-se para a fase de nomeação e de designação do número dos sons constituintes da palavra, numa **ação mental generalizada dos sons da fala pela análise dos sons da palavra**. Ao final deste processo, o que se intenta é a passagem para etapas superiores de operação no nível verbal, chegando a realizar, sem nenhum apoio material, a análise mental<sup>296</sup> “de determinar a consecutividade dos fonemas na palavra, caracterizá-los, dizer suas quantidades e especificar o lugar que ocupam” (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 221). A partir desse momento, de acordo com essas autoras, a ação de análise fônica da palavra estará formada.

Segundo Solovieva e Rojas (2008, p. 76):

Estes procedimentos do método garantem a formação da imagem global das palavras, o qual se relaciona com a participação da atividade geral do hemisfério direito. Ao mesmo tempo, as crianças tornam-se conscientes da estrutura fonético-fonemática das palavras e conhecem a ordem das vogais e das consoantes dentro delas. Tudo isso contribui para o desenvolvimento da capacidade linguística consciente de análise das unidades significativas do idioma.

Avançando no que tange ao método de leitura proposto por Elkonin, num momento posterior de *escrita* de palavras - na *ação de manipulação das letras* - à semelhança da ação com as fichas apresentadas por Solovieva e Rojas (2008) no esquema da palavra -, letras móveis serão distribuídas aos alunos. Com a representação

---

<sup>295</sup>“Aqui a ação é um relato sobre a ação, sem nenhum tipo de execução material e sem que participem diretamente nela, os objetos” (GALPERIN, 2001, p. 49). Aquino nos explica essa etapa de *formação do aspecto linguístico ou verbalizado* da seguinte forma: "A generalização e a abreviação das ações brindam possibilidades de que a ação se libere dos objetos, passando-se a realizar a ação no plano da linguagem verbalizada. A fala do aluno vai-se configurando no início como um reflexo bastante exato do objeto ou o processo que se descreve ou explica, mas aos poucos a representação direta dos objetos vai passando para o segundo plano e cada vez se compreende melhor o significado das palavras que o representam, diretamente. Esta modelação linguística dos objetos e fenômenos precisa ser entendida como uma fase transitória, uma etapa de representação mental por meio da palavra verbalizada, mas que ainda não chega a ser pensamento teórico, pois ainda não se tem produzido a *generalização substancial*, na linguagem de Davidov" (AQUINO, 2015, p. 10).

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-3570.pdf>>. Acesso: 25 jun 2017.

<sup>296</sup>Elkonin (1963, p. 166) destaca a formação da ação mental baseado nos estágios preconizados por Galperin, dizendo: "Tomamos como ponto de partida as proposições teóricas de Galperin sobre o processo de formação de ações mentais [1]. De acordo com tais proposições, as fases iniciais na formação da ação mental são: (1) estabelecer uma ideia preliminar da tarefa; (2) dominar a ação com objetos; (3) dominar a ação no plano de falar em voz alta; (4) transferência da ação para o plano mental; (5) estabelecimento final da ação mental".



gráfica das ‘caixas de Elkonin’ em mãos, uma palavra será dita enfaticamente, na sequência, os alunos colocarão cada letra num quadrado, conforme exemplo da figura 25 a seguir:

Figura 25 - Variação de atividade para a caixa de Elkonin

Distribua as letras 

<i>p</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	<i>t</i>
----------	----------	----------	----------

 e peça às crianças que as coloquem acima das caixas:

**p      t      a      o**

--	--	--	--

Diga a palavra *pato*.

As crianças movem as letras para representar o som que escutam na palavra.

<b>p</b>	<b>a</b>	<b>t</b>	<b>o</b>
----------	----------	----------	----------

As crianças dizem a palavra novamente, movimentando seus dedos embaixo das caixas, da esquerda para a direita.

Quadro traduzido e adaptado pela pesquisadora.

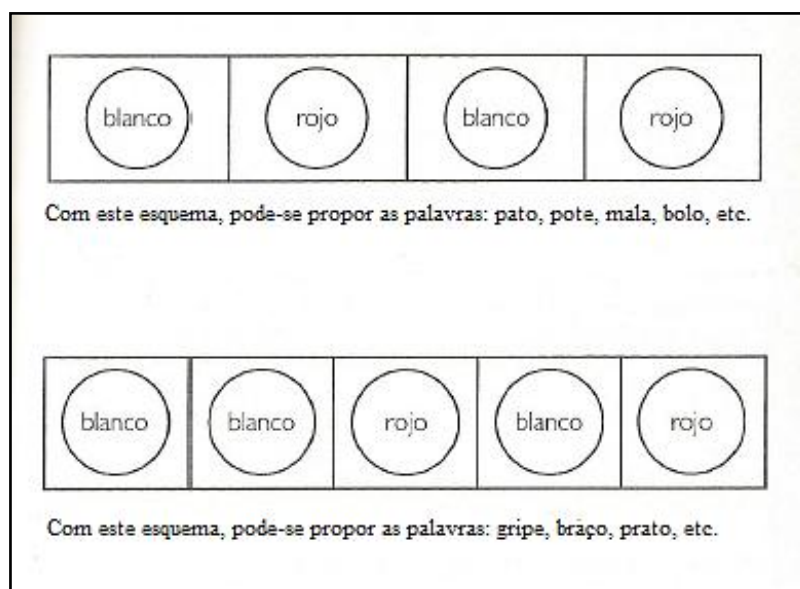
Fonte: Phonological Awareness Handout 3 - In: Blachman, B. A. et al.(2000, p. 4). Disponível em:<[https://buildingrti.utexas.org/sites/default/files/documents/Elkonin\\_boxes.pdf](https://buildingrti.utexas.org/sites/default/files/documents/Elkonin_boxes.pdf)>. Acesso em 11 maio 2017.

Em suma, nas etapas “orientação da criança aos sons do idioma” e “determinações dos sons consecutivos que forma as palavras”, o método proposto por Elkonin visa a formação da capacidade de ler por meio de ações. Inicialmente, pela ação de *análise da quantidade dos sons* constituintes da palavra (para esse fim foram utilizadas os esquemas da palavra), depois a ação de *familiarização de vogais e consoantes*, bem como a ação de *mudança da palavra*, num processo de estabelecimento das relações sonoras posicionais dos sons. Enfim, a ação de ler

requisita a generalização das ações de *análise de sons da palavra* e *mudança da palavra*.

Os autores que se dedicam a este método apontam o “jogo de palavras” como estratégia relevante para a *ação de mudança de palavra*, no qual as crianças inventam novas a partir das fichas dadas. O jogo consiste na distribuição de determinada quantidade de círculos roxos para as crianças darem exemplos de palavras correspondentes ao esquema em questão (SOLOVIEVA; ROJAS, 2008). "Durante o jogo, o professor muda a posição das vogais e das consoantes no esquema para que as crianças pensem e digam palavras com diferentes estruturas" (SOLOVIEVA; ROJAS, 2008, p. 73). Com esse jogo, representado na figura 26, as crianças desenvolvem a imaginação acerca da estrutura da palavra e ampliam seu vocabulário.

Figura 26 - Esquema para a proposição do jogo de palavras (adaptado pela pesquisadora)



Fonte: Solovieva e Rojas (2008, p. 73)

A importância da segunda etapa, **determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra**, reside na aprendizagem da diferenciação entre as palavras por sua composição dos sons, de modo que o aprendiz perceba a distinção entre as palavras, como, por exemplo: sol e sal, e compreenda que suas diferenças residem nos seus significados, e não, meramente, em sua composição sonora (HURTADO; ANGELETTI, 1995). Assim, nessa etapa, destaca-se, a partir do significado da palavra,

a separação de suas partes sonoras. E, para a formação da ação diferenciadora dos fonemas, ensina-se a transformação de uma palavra em outra, buscando a compreensão da relação existente entre mudanças na forma sonora das palavras e os significados que lhes correspondem.

Elkonin (1963) deixa claro que o ponto de partida para a leitura elementar, reside na reconstituição da forma sonora de uma palavra com base na sua designação gráfica. Entretanto, segundo o mesmo autor, a análise da constituição sonora da palavra subjuga-se à capacidade de ouvir seus sons separados, esta capacidade é necessária, mas não suficiente. Sendo assim, para a reconstrução da forma sonora de uma palavra, ou seja, para sua leitura, "é também necessário, em primeiro lugar, ser capaz de **fazer a transição da letra designada para os sons concretos dentro de uma palavra**" (ELKONIN, 1963, p. 169-170, grifo nosso).

Sob tais condições, desponta a última etapa da formação da ação de ler: o *estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas*, a ser explicitada na subseção a seguir.

#### 4.3.2.2 O Estabelecimento da Função Diferenciadora dos Fonemas

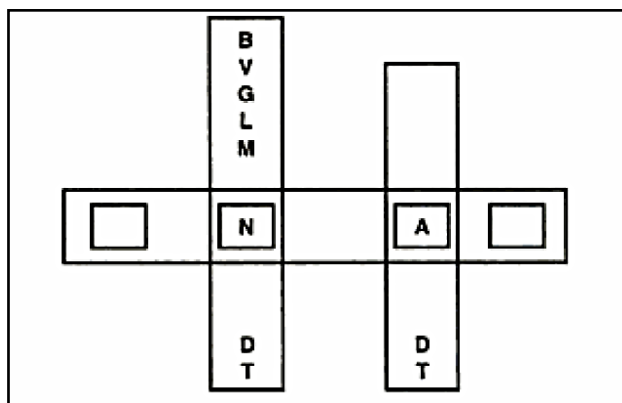
Elkonin (1963) destaca a formação das ações de leitura atreladas às fases de formação da ação mental cunhadas por Galperin. E, sob tal enfoque, a sua elaboração ocorre, primeiramente, no plano material com ações externas, subsequentemente, no plano da fala em voz alta, até sua transição para a leitura mental. Elkonin apresenta, em sua obra, o esquema dessa formação na seguinte ordem:

- (1) escolher sons já aprendidos de uma palavra;
  - (2) familiarização com as letras que designam o som aprendido;
  - (3) incluir uma letra consoante no esquema de uma constituição de som de uma palavra (sob uma imagem);
  - (4) incluir a letra vogal em seguida da consoante estudada nesse esquema (o nome das imagens incluíam combinações da consoante aprendida com todas as vogais conhecidas);
  - (5) ler sílabas formadas contra o conhecimento de uma palavra;
  - (6) formação de sílabas adicionando todas as vogais à consoante aprendida e ler essas palavras;
  - (7) ler sílabas em um quadro;
  - (8) constituir palavras a partir de letras;
  - (9) mudar sílabas mudando uma das letras (vogal ou consoante) e ler tais sílabas;
  - (10) ler palavras de um quadro
- (ELKONIN, 1963, p. 174).

Assim, essa etapa volta-se para a formação generalizada da ação de ler, que demanda do aprendiz, segundo Hurtado e Angeletti (1995), uma atitude vigilante para o fato de que os significados das palavras — e conseqüentemente dos objetos designados por elas —, mudam à medida das mudanças dos sons ou alterações de sua ordem nas palavras, sendo esta acuidade imprescindível na ulterior aprendizagem de leitura.

Para o trato pedagógico com a *formação da ação de ler sílabas* Elkonin (1963) propõe, dentre outros do gênero, o seguinte procedimento: por meio da confecção de um cartaz com "janelas" vazadas, nas quais são mostradas as vogais e as consoantes já conhecidas pelas crianças são coladas em tiras móveis, conforme nos descreve o autor, "essas tiras eram movidas facilmente e as crianças puderam movê-las para cima ou para baixo, de modo que cada uma das letras aparecia em cada "janela", formando sílabas ou palavras" (ELKONIN, 1963, p. 175). Conforme podemos visualizar na figura 27 abaixo:

Figura 27 - Método didático de Elkonin - Janelas vazadas - tiras de cartão



Fonte: Talizina (2000, p. 256)

Com este procedimento, o autor destaca a importância de se formar na criança o desenvolvimento da "leitura posicional", ou seja, o ensino da leitura orientada pelas relações posicionais dos sons em uma palavra por meio da identificação de seus pedaços menores, tais como as sílabas. Elkonin (1963) teceu severas críticas ao ensino das sílabas na escola, tal como proposto nos livros didáticos, nos quais as palavras são divididas em sílabas e sua leitura se dá a partir dessas divisões, tornando-se um modelo pronto que o aluno apenas reproduz. Diferentemente, Elkonin (1963, p. 176-177) propõe em seu método que:

Para ensinar as crianças de forma independente a encontrar essa orientação, começamos dando uma palavra que não foi dividida em sílabas. Essa palavra foi impressa em uma letra especial. As crianças, efetuando a leitura da palavra, uniram os sons que compõem uma sílaba com um lápis, distinguindo essa sílaba na palavra e, em seguida, juntando-a com a seguinte. Assim, para a leitura da palavra *luna*, eles juntaram, com um lápis, os sons que constituem a primeira sílaba, lendo-a e separando-a da sílaba seguinte, e depois também fizeram isso com a próxima sílaba, sem levantar o lápis do papel. Por esta ação externa com o lápis, as crianças fizeram a transição para a orientação da palavra apoiando-se no movimento dos dedos e, mais tarde, para a orientação visual simples, sem apoio do movimento do lápis ou dedos.

Dessa maneira, o ensino da leitura torna-se uma atividade consciente e voluntária, com objetivos cognoscitivos (SOLOVIEVA, ROJAS, 2008). Esse modelo de ensino prioriza a apresentação da linguagem escrita como um sistema de relações a serem estabelecidas na representação simbólica da linguagem oral, correspondendo à "formação do pensamento teórico dos alunos" (SOLOVIEVA, ROJAS, 2008, p. 113). Acerca da formação do pensamento teórico<sup>297</sup>, esses autores, apoiados em Davidov (1996), asseguram:

A formação do pensamento teórico se baseia na apresentação às crianças do sistema estruturado em sua totalidade. A abstração e a generalização do conteúdo dos fenômenos se expressam na forma de conceito teórico, o qual serve como meio de dedução de fenômenos particulares e únicos a partir de uma premissa comum. Por detrás de cada conceito teórico se encontra a ação particular do trabalho com esse conceito (DAVIDOV, 1996). O conteúdo do pensamento teórico, de acordo com Davidov (1996), é a área dos fenômenos objetivos que em suas inter-relações formam um sistema particular (SOLOVIEVA; ROJAS, 2008, p. 114).

À medida do desenvolvimento do pensamento teórico, na leitura e na escrita, a criança aprende não somente o uso adequado das letras, como componentes particulares no contexto da palavra escrita, mas também aprende a reproduzir sua forma sonora de acordo com sua representação gráfica, fato que representa um passo importante em seu pensamento simbólico e mediatizado (SOLOVIEVA; ROJAS, 2008). Torna-se fundamental que essa ocorrência se firme como *generalização* para todos os casos do idioma, conduzindo a criança à reflexão dos fenômenos na análise dos sons, das letras e

---

<sup>297</sup>De acordo com Solovieva e Rojas (2008, p. 114, grifo nosso), "a formação do pensamento teórico se caracteriza pela reflexão, pela possibilidade de realizar a análise e o planejamento de seus objetivos. De acordo com Rubshtein (1957), **resolver teoricamente um problema significa solucioná-lo não somente para um caso em particular, senão para todos os casos similares**".

dos diferentes níveis de organização do sistema de escrita. Dado que otimiza, inclusive, *o desenvolvimento do pensamento teórico*.

Como exemplo de um jogo que viabiliza a formação do pensamento teórico, à moda do cartaz de Elkonin mencionado, com variação em sua estrutura física, mas conservando o objetivo da ação de formação de ler, temos o jogo da troca de fonemas iniciais na constituição de novas palavras, conforme observamos na figura 28:

**Figura 28 - Jogo - Troca de letra inicial**



Fonte: Vieira (2012, p. 59)

O processo anteriormente apresentado abarca a generalização das relações letra/som em determinadas palavras, ou seja, o desenvolvimento da "habilidade generalizada para reproduzir a estrutura gráfica da palavra em sua estrutura auditiva" (SOLOVIEVA; ROJAS, 2010, p. 12). Com base nessa nova habilidade, espera-se o uso de "tais princípios para ler outras palavras novas que tenham o mesmo padrão sonoro" (SHAYWITZ, 2006, p. 150), pois, segundo Lemle (1988, p. 43), "quem de fato aprendeu a ler e a escrever é capaz de ler coisas que nunca leu e de escrever coisas que nunca escreveu", haja vista o desenvolvimento de um saber lógico, teórico, acerca dos expedientes de leitura e escrita.

Nesse movimento das ações de ler, os alunos são levados a refletir (tomada de consciência), analisar (apreender o princípio geral do sistema alfabético) e a constituir o

plano interno das ações (capacidade de antecipar ações de produção escrita). Esse processo conduz à generalização na efetivação do conceito, representado pela palavra, como instrumento do pensamento (ASBAHR, 2016), oportunizando a operação desses conceitos para além das situações particulares ou das ações solicitadas na escola. Em outras palavras, a criança aprende a ler qualquer palavra com a qual se depara.

### 4.3.3 Análise psicológica da leitura em sua etapa inicial: a língua portuguesa em foco

Entendemos por bem dedicar uma atenção pontual à língua portuguesa. Fazemos isso, considerando o alerta de Morais (2011), segundo o qual as evidências obtidas entre os aprendizes de um idioma não devem ser generalizadas automaticamente para outro. Isso porque as línguas possuem particularidades em relação à regularidade das relações som-grafia, além da diversidade de estrutura das sílabas e a maior ou menor frequência de palavras curtas ou longas. Assim, sem preterir tais aspectos, em relação à língua portuguesa, compactuamos com a proposta do ensino de leitura de Elkonin (1963), em razão de a nossa língua ser alfabética com regulamentação ortográfica, conforme posto no capítulo dois desta pesquisa.

Nessa perspectiva, para aprender a ler e a escrever no português brasileiro, a criança também precisará compreender as relações<sup>298</sup> subjacentes entre fonemas-

---

<sup>298</sup>Na situação ideal, teríamos correspondência biunívoca entre grafema e fonema, ou seja, um grafema para cada fonema e vice-versa. Não é o que acontece na língua portuguesa. Há muitos casos de fuga à regra do um para um. Podemos classificar as correspondências entre fonema e grafema da seguinte forma: **Relação biunívoca.** Um grafema para um fonema e vice-versa. Em português, são biunívocos: *b, d, f, p, t* ev. Isso quer dizer que não existe nenhum caso em que o fonema /b/ não seja representado pelo grafema *b*. **Grafema representa univocamente fonema.** O grafema *j*, por exemplo, representa univocamente o fonema /j/. Este, porém, é representado também pelo grafema *g*. Exemplos: *gelo, jarro* e *giro*. **Fonema representado univocamente por grafema.** O fonema /r/, por exemplo, é representado unicamente pelo grafema *r*. Este, porém, representa também o fonema /R/. Exemplos: *caro* e *raro*. **Um fonema para vários grafemas.** Um fonema é representado de várias formas em palavras diferentes. O caso mais notável é o do fonema /s/ que tem inúmeras representações. Exemplos: *seta, cebola, espesso, excesso, açúcar, auxílio, asceta*. **Um grafema para vários fonemas.** Em palavras diferentes, o grafema apresenta diferentes valores fonológicos. Por exemplo: *casa/cebola, erro/era, gelo/garra, xarope/exílio*. **Grafema mudo.** O grafema não expressa nenhum fonema. É o caso do grafema *h* quando ocorre no início da palavra como em: *harpa, herança, hiato, homem* e *humilhação*. É o caso também do grafema *u* em palavras como: *guerra* e *guinada*. **Dígrafo.** O fonema é representado por dois grafemas. Por exemplo: *êmbolo, anta, chuva, pássaro, carro*.

grafemas na leitura e grafemas-fonemas na escrita, controladas ortograficamente pela categorização funcional. A categorização funcional controla a escrita das letras em seu **valor funcional**<sup>299</sup> determinado pela ortografia dentro do nosso sistema, apresentando variações de acordo, por exemplo, com o contexto da letra. Dessa forma, as representações grafêmicas para os fonemas não são regulares, tornando a aprendizagem complexa, por isso entendemos que os procedimentos apresentados pelo método de leitura de Elkonin (1963), auxiliam essa aprendizagem, considerando-se essas relações na constituição da sílaba e da palavra.

Coadunando o que foi exposto por Elkonin (1963) acerca do destaque para o trabalho com a sílaba, Moreira (2009) enfatiza a certeza a respeito do seu "status" fonológico na maioria das línguas. Nessa direção, essa autora destaca a descrição unânime e consensual dos diferentes teóricos a respeito da importância do trabalho com a sílaba, tendo como fundamental a compreensão de suas bases articulatórias, acústicas e funcionais. A sílaba, como a menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente e com independência (SOARES, 2016), deve ser destacada no ensino da leitura, pois os alunos com mais avanço em seu processo de escrita são aqueles, de acordo com Morais (2011), que conseguem operar com ela.

Corroborando Elkonin (1963), o autor suprarreferido destaca que, para as crianças falantes do português, operar com sílabas, "detectando semelhanças sonoras parece uma **habilidade fundamental para a apropriação do sistema alfabético**" (MORAIS, 2011, p. 105, grifo nosso). A partir de suas pesquisas, Cardoso-Martins (2011, p. 114) ratificam as considerações anteriores, apontando a ampla evidência de as crianças mostrarem-se "sensíveis a unidades fonológicas relativamente grandes como, por exemplo, a sílaba e a rima, antes de serem capazes de prestar atenção consciente aos segmentos fonêmicos da fala".

---

Em português, esse tipo de abundância se limita a no máximo dois grafemas. **Fonema representado só por dígrafos.** O fonema /ɛ/ é representado em português apenas por dígrafos como: *êmbolo*, *empada*, *então* e *ênfase*. Também estão nessa categoria os fonemas /ĩ/ e /ũ/. **Dígrafo biunívoco.** Em português, os fonemas /ñ/ e /λ/ são representados de forma biunívoca pelos dígrafos *nh* e *lh* respectivamente. Exemplos: *manhã*, *velho*, *vinho*, *telha*. **Dífono.** Um grafema expressa dois fonemas. Em português, o grafema *x* apresenta esta característica em palavras como: *sexo*, */sécsol/*, *tórax*, */tóraes/*".

Disponível em: <<http://radames.manosso.nom.br/linguagem/gramatica/grafologia/grafemas-da-ortografia-brasileira/>>. Acesso em: 22 jun 2107.

<sup>299</sup>Recuperar essa definição na página 142.



A partir do que foi apresentado, enalteçemos o trabalho com a sílaba na formação da palavra para alcançar o objetivo do ensino da leitura e da escrita. Assim, advogamos a necessidade de iniciá-lo pela sistematização da leitura cujas palavras tenham estruturas silábicas mais simples. Destacamos, assim, a escolha de palavras que possuam relações fonema-grafema mais diretas, como o ensino inicial da unidades sonoras<sup>300</sup> das consoantes<sup>301</sup> — /t/, /d/, /f/, /v/, /p/, /b/ —, e das vogais inseridas em palavras com conteúdos semânticos concretos.

Dehaene (2012, p. 246), apresenta considerações condizentes aos princípios do processo de leitura de Elkonin (1963):

As correspondências entre grafemas e fonemas deverão ser ensinadas de um modo bastante explícito e sem medo de repeti-las. Não se pode supor que o aluno terminará por adquiri-la em consequência de ver muitas palavras. É preciso explicar claramente ao aluno que cada "som" tem suas "roupas", as letras ou grupo de letras que podem vesti-lo e que, inversamente, cada letra se pronuncia de uma ou de várias maneiras possíveis. Bem entendido, os grafemas são introduzidos numa ordem lógica: começa-se pelos mais simples e mais regulares, aqueles que se pronunciam sempre da mesma maneira, como "v", "f", para incorporar na sequência, progressivamente, grafemas complexos como "on" em "ponto" e os grafemas mais raros e irregulares com "x". Chamar-se-á a atenção sobre a presença das sequências de letras no interior das palavras, por exemplo, colorindo-as ou deslocando-as para formar novas palavras. Far-se-á igualmente compreender bem que as letras de uma palavra se encadeiam numa ordem precisa, sempre da esquerda para a direita, sem que nenhuma delas possa ser deixada de lado. Se necessário, poder-se-á cobrir a palavra com uma janela de correr, a fim de que não apareçam senão uma ou algumas letras a cada vez. Enfim, toda essa mecânica da leitura deverá conduzir ao significado. Não será escondido do aluno que a finalidade da leitura é a de compreensão e não a de soletrar as sílabas.

Portanto, o processo de ensino deve visar que a criança venha a reconhecer os padrões da língua, caminhando do mais simples para os mais complexos, ou seja, com progressivo domínio das dificuldades ortográficas. Nessa direção, o alfabetizando, iniciante no processo de apropriação da escrita, escreve as palavras de acordo com sua

---

<sup>300</sup>Segundo Soares (2016, p. 195) "uma unidade sonora é identificada como fonema não por se distinguir como um segmento isolável de seu contexto linguístico (da cadeia sonora da palavra), mas por estar em oposição a outras unidades sonoras que ocorrem em um mesmo contexto linguístico produzindo significados diferentes: identificamos /p/ e /b/ como fonemas porque distinguimos *pata* de *bata*; identificamos /k/ e /g/ como fonemas porque distinguimos *fica* e *figa*".

<sup>301</sup>De acordo com Seliar-Cabral (2003a, p. 53, grifo nosso) "**o reconhecimento das consoantes está na dependência de seu contexto vocálico imediato**, e o que ocorre são movimentos simultâneos de mais de um articulador, na produção dos gestos fonoarticulatórios".

pronúncia<sup>302</sup>, constituindo-se um momento de transição na tentativa de relacionar sons e letras, como, por exemplo, quando escreve: *kaza* para "casa". Apesar dessa representação estar muito próxima da palavra pretendida, há diferentes padrões de letras representativas de sons diferentes.

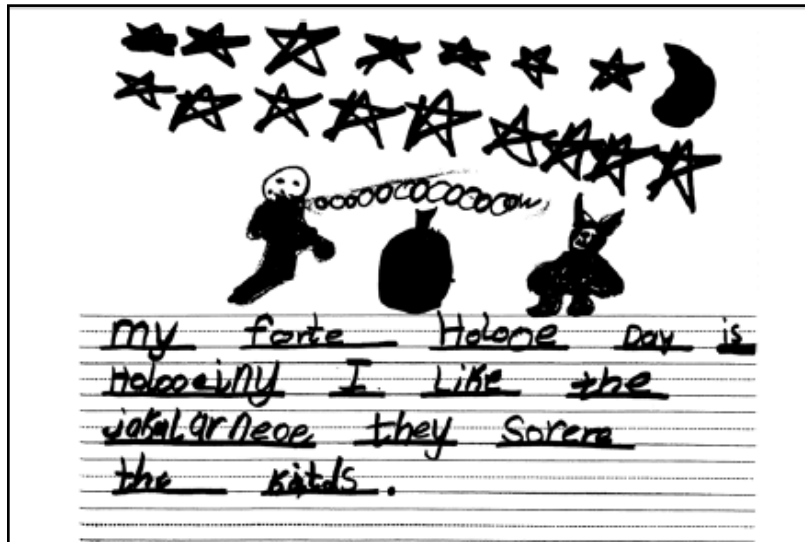
É preciso garantir que os grafemas, a serem trabalhados no início da alfabetização, contemplem os critérios estabelecidos por Scliar-Cabral (2015), os quais são: simplicidade nos traços que os compõem; representar um fonema cuja realização possa ocorrer sozinha (como é o caso do fonema /v/, por exemplo); apresentar uma relação biunívoca com o fonema. Em sintonia com esta proposição, Dehaene (2012, p. 246) afirma: "um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema é representado sempre pelo mesmo grafema". Não sendo esse o caso do grafema *s*, que apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético, assim como variantes determinadas pelas variedades sociolinguísticas, como é o caso de /R/.

Quando estão recém-alfabetizadas, as crianças se lançam a escrever pequenos textos, mas muitas vezes o fazem, conforme anunciado, com símbolos idiossincráticos e sem a devida segmentação das palavras. Para tanto, o professor deverá ajudar esses escritores emergentes na aprendizagem das convenções da escrita, de maneira que eles avancem de uma representação simbólica insuficiente "para uma representação foneticamente consistente" (BRODOVA; LEONG, 2003, p. 170). Essas autoras trazem à baila o método denominado de escrita *scaffolded* (em português, "andaime"), com referência às estruturas de construção que auxiliam nas edificações arquitetônicas. Nessa estratégia metodológica, o professor ensina a criança a "planejar sua própria mensagem desenhando uma linha para colocar cada palavra que a criança fala" (Id. Ibid, ibidem), conforme podemos visualizar na figura 30 e a seguir na sua explicação:

---

<sup>302</sup>Cagliari (1998, p. 79), nos alerta sobre a escrita apoiada na pronúncia do aluno, "uma outra perspectiva apoiada no caráter alfabético das letras e que leva alguns alunos a escreverem errado é a observação da própria fala, quando a fala apresenta formas lexicais diferentes daquelas contempladas pela ortografia. Isto se deve, basicamente, à variação linguística, ou seja, ao modo como se dizem as palavras em diferentes dialetos, é o caso do aluno que fala *drentu, pranta, patio, psicreta* e tem que escrever "dentro", "planta", "patinho", "bicilceta" e assim por diante. O mesmo se aplica a questões de concordância: ele diz: *ozomi, trabaia, uzlivru, noiz vai...* e tem que escrever: "os homens trabalham", "os livros", "nós vamos". O trabalho pedagógico com esse aluno deverá ser feito, primeiramente, balizado na consideração de sua capacidade em aprender uma nova forma de representação: o sistema de escrita e sua relação com a ortografia, assim como, também deverá ser realizada a explicitação de que falamos de um jeito e escrevemos de outro".

Figura 29 - Exemplo do uso da escrita *scaffolded* (em "andaime") de uma criança de 5 anos assistida por um professor. A mensagem diz "meu feriado favorito é o Halloween. Eu gosto das abóboras decoradas, elas assustam crianças".



Fonte: BRODOVA; LEONG (2003, p. 170)

A criança então repete a mensagem, apontando para cada linha ao passo que fala as palavras. Finalmente, a criança escreve nas linhas, tentando representar cada palavra com algumas letras ou símbolos [...]. Durante as várias primeiras sessões, a criança pode demandar alguma assistência e sugestão do professor. Ao passo que o entendimento da criança sobre o conceito de uma palavra aumenta, a criança se torna apta a exercer o processo completo independentemente, incluindo desenhar as linhas e escrever palavras sobre essas linhas. Logo, uma atividade que começa como compartilhada pela criança e pelo professor mais tarde muda para uma atividade realizada unicamente pela criança exercida em um contexto que é autêntico para a escrita (BRODOVA; LEONG, 2003, p. 170).

Ao desenhar uma linha para cada palavra a ser escrita, esta serve como um mediador externo, além de representar a existência de palavras individuais, bem como sua sequência em uma frase. Esse modelo visual funciona como uma ferramenta de apoio para o discurso da criança. Nesse processo, a criança fala consigo mesma enquanto escreve, o que a ajuda a lembrar as palavras de sua mensagem inicial. Além disso, quando "a criança repete a palavra enquanto desenha a linha, ela pratica a correspondência voz-reprodução, a qual reforça o conceito emergente de uma palavra" (BRODOVA; LEONG, 2003, p. 170). E ainda, ao ter essas linhas desenhadas, a criança pode se concentrar em repetir qualquer uma delas quantas vezes sentir necessidade, tendo em vista produzir as representações fonêmicas correspondentes.

Assim também na leitura, quando a criança já se apropriou das regras do princípio alfabético, segundo Shaywitz (2006, p. 149), ela precisa aplicar suas

habilidades recém-aprendidas para "pronunciar e decodificar palavras mais ou menos familiares, para ler as palavras em frases e em livros e para entender o significado das palavras e das frases", ou seja, ela precisa praticar essa nova habilidade. A esse respeito, a autora referida, complementa:

Depois de apresentar as relações específicas entre letras e sons, o próximo passo crítico é que a criança pratique as palavras, tanto isoladamente quanto na leitura de frases simples e de livros. Para melhorar sua precisão, a criança necessita praticar a leitura - em silêncio e em voz alta para os outros. Toda vez que tropeça em uma determinada palavra, sob a orientação de seu professor ou pai/mãe e faz correções e melhoramentos, ela está firmando representações cada vez mais precisas das palavras em seu cérebro. Ao final do processo, terá construído uma réplica neural da palavra. Sua representação interna da palavra reflete a ortografia, a pronúncia e o significado precisos. Escrever a palavra e aprender a soletrá-la também contribui para firmar representações precisas dela no circuito neural. Aprender padrões sonoros, praticá-los em diferentes palavras e ao ler livros, aprender como formar letras e a soletrar as palavras - tudo isso contribui para forjar e depois reforçar as conexões que, ao final do processo, formarão o código neural da palavra (SHAYWITZ, 2006, p. 149).

Nesse processo de ensino da leitura e da escrita, ressaltamos a importância de outra capacidade apontada por Lemle (1988): a *capacidade de discriminar as formas das letras*. Isso, pois, para a criança pequena, as pessoas e as coisas são o que são, independentemente de sua posição<sup>303</sup> e, assim, seu entendimento das letras não se diferencia do modo como entende os demais objetos. A descoberta da *natureza* da letra faz parte da aprendizagem em curso.

Soares (2016), apoiada em Treiman, Kessler e Pollo (2006), ilustra essa ideia ao destacar que para a criança nomear, por exemplo, a forma da letra **D** com a sílaba [de] é semelhante à nomeação da forma ★ com a palavra [estrela]. "Vários anos podem ser necessários até que a criança descubra que **D** simboliza uma unidade linguística, um fonema, sendo, porém, diferente de ★" (SOARES, 2016, p. 210 *apud* TREIMAN; KESSLER, POLLO, 2006, p. 212).

Nessa perspectiva, há que se reconhecer que a criança não considera, inicialmente, as posições das letras no espaço como variáveis determinantes de suas diferentes identidades. Segundo Abaurre (1998, p. 207):

---

<sup>303</sup>Sobre a posição dos objetos e sua relação com a posição das letras no cérebro, ver estudo do Capítulo 2.

Se para nós, que usamos há décadas um mesmo sistema alfabético, essa interpretação parece óbvia, isso se deve ao fato de que aprendemos a atribuir a todas as variações no desenho das letras um determinado valor funcional no âmbito do sistema de representação. Para as crianças, às voltas com o aprendizado desse valor, a grande variação que caracteriza não só o traçado das letras, mas também os diferentes estilos de letras e as caligrafias individuais, constitui, provavelmente, um dos grandes mistérios da escrita... [...] Não é nem um pouco óbvio que as crianças vejam a escrita como nós a vemos, muito menos que a segmentem, analisem e interpretem à nossa maneira. Elas parecem, isto sim, estar sempre em busca de pistas que as ajudem a delimitar porções significativas para os recortes que fazem do material escrito, recorte com os quais passam a trabalhar (Id. Ibid., p. 207-208).

Conseqüentemente, o ensino da convencionalidade da escrita — com destaque ao fato de que ao mudar a posição da letra altera-se sua identidade —, é tarefa imprescindível para que a criança compreenda esses novos objetos com os quais passa a lidar, isto é, com a leitura e com a escrita. Podemos constatar a importância dos detalhes posicionais na constituição da identidade da letra, observando o quadro abaixo, na figura 30, e sua explicação subsequente:

**Figura 30 - Quadro - Posições e identidades das letras**

Letra	Posição a	Posição b	Posição c	Posição d
1	T	⊥	⤴	⤵
2	d	b	p	q
3	3	3	ε	ω

Fonte: ZORZI (2003, p. 136)

A figura mostra três diferentes objetos, no caso letras, cada uma assumindo quatro posições diferentes. Quanto à letra do número 1, embora ela esteja em diferentes posições nos quadros **a**, **b**, **c** e **d**, é possível reconhecê-la, constantemente, como a letra T: não houve uma perda de identidade. Entretanto, quando analisamos a letra 2, embora as propriedades intrínsecas em **a**, **b**, **c** e **d** sejam exatamente as mesmas (um semicírculo formando uma "barriga" e uma reta formando uma "perna" das letras), as diferentes posições ocupadas determinam diferentes identidades: quando o círculo estiver voltado para baixo e para a esquerda, será "de"; quando estiver voltado para baixo e

para a direita, será "be", quando esse desenho está com o círculo voltado para a direita e para cima, temos a letra "pe" e, finalmente, quando está para cima e para esquerda, a letra será "que". Com relação à letra de número 3, também podemos observar uma situação similar: um mesmo traçado, embora mantenha suas propriedades intrínsecas, a cada posição nova que ocupa muda de identidade, ou seja, por determinação convencional, passa a ser um novo símbolo: *M*, *3*, *E* ou *W* (ZORZI, 2003, p. 136-137).

Portanto, diante desses fatos, o desenvolvimento da capacidade de discriminar as formas gráficas das letras se processará a partir da organização do ensino, sendo as atividades manuais e o desenho na educação infantil, operações preconizadoras da ação voluntária de coordenação motora<sup>304</sup> e visual. Entretanto, é mister ficar claro que o desenho, a ação de modelagem e outras afins, influem no desenvolvimento da percepção visual, da orientação espacial e dos movimentos finos das mãos. Mas, por si mesmas, não asseguram os domínios requeridos à formação de habilidades caligráficas, pois essas exigem um ensino especialmente dirigido para esse fim.

Conforme Gurianov (1960), observar as normas gráficas da escrita, quando a criança aprende a escrever, é uma tarefa difícil. Portanto, "para escrever bem as letras e reuni-las em palavras é necessário que tenha consciência de como se escreve cada letra e cada palavra em particular" (GURIANOV, 1960, p. 404). Dessa maneira, apreender o traçado gráfico das letras que tendem a seguir um certo padrão, faz parte do reconhecimento de seus traços distintivos no processo de categorização gráfica e funcional — conforme já exposto na capítulo dois desta pesquisa.

Assim, desenvolver essa habilidade de análise das formas das letras garante a "assimilação de procedimentos de análise para determinar onde se produz a mudança de direção, qual é a direção e o recurso da forma" (BASTARD, 2000, p. 18). Para essa autora, tal capacidade expressa:

---

<sup>304</sup>Okuda (2013, p. 128), nos elucida que "tanto a aprendizagem motora como o controle motor, influenciam não só no desenvolvimento motor, como também no desenvolvimento e aperfeiçoamento das funções motoras. A literatura mostra que as funções motoras são consideradas componentes de domínio básico tanto para a aprendizagem motora quanto para as atividades de formação escolar. Isso significa que, ao conquistar um bom controle motor, a criança estará construindo as noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual, indicando uma relação direta entre o que se é capaz de aprender (cognitivo). com o que se é capaz de executar (motor)". Para Dehaene (2012, p. 312), "a distinção entre direita e esquerda começa verossimilmente na via visual dorsal, aquela que comanda os gestos no espaço. A criança aprende a traçar os contornos das letras e associa os gestos e as orientações diferentes de cada um deles. Progressivamente, esta aprendizagem motora se transfere à via visual ventral que reconhece os objetos. A criança aprende a prestar atenção à imagem das letras numa orientação particular. Ela aprende a vê-las como traços de duas dimensões mais que como volumes que podemos virar no espaço. Constrói-se, então, uma competência para os grupos de letras".

Fundamentalmente a necessidade de uma destreza manual e motora para representar signos gráficos que distanciam o processo escritor do processo leitor. Assim, pois, antes é a leitura e depois é a escrita, e nesta etapa toda exercitação sensório-perceptiva redundará em ambos os processos, pois, será também necessário, para a escrita, favorecer a coordenação óculo-manual e a motricidade fina (id. Ibid., p. 12).

O desenvolvimento dessa capacidade de habilidade gráfica contribui para a formação de ações psíquicas, sendo a orientação da ação um mecanismo psicológico dependente da organização dessa orientação na tarefa proposta. A criança aprende uma nova forma de dominar os movimentos específicos de traçado das letras e sua automatização é traduzida nas habilidades de escrita (ZAPOROZHETS, 1977). Esse processo vai desde o desenho da letra solta e sua união na palavra — numa ação isolada, com um fim em si mesma—, até a fixação dos hábitos gráficos no pensamento.

Um aluno iniciante na aprendizagem das primeiras letras já sabe ler e escrever, mas não tem o hábito de ler e escrever. A formação do hábito<sup>305</sup> de escrever com rapidez e a conservação da boa forma da letra produz uma escrita qualitativa e legível, fator importante na liberação da atenção da criança para o conteúdo a ser escrito. Desse modo, ao final das ações, o propósito é alcançar o objetivo mais amplo da escrita como meio de expressão do pensamento (GURIANOV, 1960).

Para tanto, as ações modeladoras contribuem para a assimilação das qualidades essenciais do traço e, ao mesmo tempo, permitem à criança o domínio consciente das ações que realiza ao escrever. Nessa perspectiva, o traçado das letras passa a ser um componente central na ação de constituição do significado das letras na palavra formada, sendo que, as complexas habilidades motoras precisam ser apreendidas por meio de instrução direta (ZAPOROZHETS, 1977).

Contudo, duas ponderações necessitam ser destacadas nesse momento. A primeira diz respeito ao ensino do traçado das letras e da sua relação com a aprendizagem da escrita; a segunda diz respeito à *forma* desse ensino, direcionado para a criança dos anos iniciais de alfabetização.

---

<sup>305</sup>Segundo Gurianov (1960, p. 409, grifos do autor), "Uma particularidade fundamental dos hábitos consiste na possibilidade de *realizar ao mesmo tempo várias operações*. O indivíduo, quando aprende uma ação complexa, a princípio realiza cada operação por separado, já que inicialmente se estorvam uma a outra. Somente depois se combinam várias delas ou sua totalidade em uma única ação". O mesmo autor (1960, p. 411), considera que "Os hábitos são indispensáveis em todos os tipos de atividade. São necessários, sobretudo, quando as ações se desenrolam em condições que mudam constantemente, quando não se tem a possibilidade de se pensar na maneira de atuar e se exige uma reação exatamente determinada e rápida a cada mudança de condições".

Em relação à primeira, resgatamos as ideias propostas no capítulo um desta pesquisa, pelas quais Vygotski (1995) nos alerta sobre *a escrita como um sistema especial de símbolos e signos* e não como um hábito motor complexo ou como um problema de desenvolvimento muscular das mãos. Assim, ao destacar o trabalho com o traçado das letras, o propomos inserido, dialeticamente, no ensino da escrita como sistema de signos possuidor de uma "materialidade" específica, ou seja, de traços distintivos invariáveis e diferenciadores dos valores dos fonemas representados nos grafemas. Conforme exemplificado por Scliar-Cabral (2013a, p. 47) "[...] ao acrescentar um traço vertical à esquerda e outro à direita da letra **V**, você distingue **VALA** de **MALA**".

Em conformidade também com o elucidado no capítulo um, a leitura e a escrita, diferentemente da linguagem oral, lidam com sistemas visuais de orientação gráfica. Entretanto, a diferença de traçado das letras não é uma simples questão visual, dado que exige a aprendizagem do conceito da letra, pelo qual apreende as particularidades dos traçados. Carvalho et al. (2006, p. 5) exemplificam que há traçados iguais que "representam letras diferentes, como em "Iara" e "letra", em que só é possível saber se a letra é **I** ou **i** maiúsculo pela relação com as outras letras da palavra e por seu significado". Portanto, justifica-se o trabalho de desenvolvimento da capacidade gráfica de traçado das letras com o objetivo de ensinar às crianças as qualidades essenciais de direção e forma desse traçado, tanto para sua escrita legível quanto para sua leitura dos diferentes traçados de letra.

A respeito da segunda ponderação enunciada, torna-se essencial ao professor alfabetizador considerar que as tarefas solicitadas aos alunos por si só não serão fonte de desenvolvimento. Para tanto, elas precisam fomentar o engajamento da criança nas ações, assim, requisita-se o desenvolvimento de funções psíquicas necessárias àquela atividade (CHAIKILN, 2011).

Nessa perspectiva, na turma do primeiro ano do ensino fundamental, a motivação inicial para o trabalho com o traçado das letras na execução do padrão da forma, advém, por exemplo, da ação lúdica com uma narrativa<sup>306</sup> constituída por

---

<sup>306</sup>Para uma sequência de introdução ao traçado das letras por meio de narrativas, indicamos a obra "Criança querida: o dia-a-dia na alfabetização", de Leonor e Bertalot. Essa obra tem como base teórica a pedagogia Waldorf do humanista Rudolf Steiner, contudo, de acordo com Gadotti (1995, p. 7) "sua contribuição não se limita a essa pedagogia". Destacamos o capítulo *Preparo para a alfabetização e o*



elementos com os quais a criança interage, de acordo com o conteúdo da história. Para tanto, sugerimos o traçado<sup>307</sup> das letras iniciais dos nomes dos alunos: na areia, com o dedo; no chão, com giz; na folha de papel, com pincel e tinta; a realização de movimentos divertidos de representação das letras com o corpo (grupo de crianças deitam-se no chão formando a letra A, por exemplo); a execução, com gestos, do traçado da letra no ar; a construção da letra com massa de modelar; o percurso do traçado sobre a letra desenhada no chão; etc.

Outro aspecto importante sobre o sistema de escrita da língua portuguesa aponta na direção da formação da *capacidade de compreensão da organização espacial da página* — questão referida no início deste capítulo. Essa capacidade está ligada à compreensão de como se processa o movimento dos olhos no ato de ler, uma vez que, não olhamos da mesma forma a página de um livro, uma figura ou uma fotografia. Em nosso sistema de escrita, o movimento se dá da esquerda para a direita, de cima para baixo, e essa objetivação deve ser ensinada aos alunos.

Portanto, a convencionalidade gráfica — objetivação integrante do conjunto de elementos culturais associados ao uso da escrita na nossa sociedade —, deve ser objeto de ensino, pois os alunos carecem aprender a localização da escrita no espaço da folha, a direção correta dessa escrita, o espaçamento entre as palavras (segmentação na escrita), a pontuação<sup>308</sup> e seu alinhamento, para que de fato se tornem escritores.

---

*desenho das formas*, nas páginas 18-49, trazendo narrativas interessantes para o trabalho com as formas dentro de um contexto lúdico.

<sup>307</sup>A respeito da importância do traçado das letras, Dehaene (2012, p. 317), pondera que "Aprender a ler não é somente associar as letras no espaço, na boa ordem e com a orientação adequada. Um diálogo deve se instaurar, no cérebro do jovem leitor, entre a via visual ventral que reconhece a identidade das letras e das palavras e a via dorsal que codifica a posição no espaço e programa os movimentos dos olhos e da atenção". Refletindo dialeticamente acerca dessa tarefa motriz da criança, como um momento do processo de alfabetização, Dehaene (2012, p. 318, grifo nosso), enaltece a importância desse trabalho, exemplificando "nas escolas maternas inspiradas na psicóloga Maria Montessori, uma das atividades que preparam a criança para a leitura consiste em **traçar com o dedo o contorno de grandes letras feitas com lixa. Esse traçado se faz sempre da esquerda para a direita, e respeitando a maneira como as letras se escrevem. Assim, esta atividade põe em relação o gesto, o toque, a visão e a direção no espaço**. Impondo à visão uma exploração espacial e motriz assimétrica, ela facilita a ruptura da simetria da via visual ventral". Destacamos, entretanto, que esta ação de traçado da letra é apenas um momento do percurso e que essa letra deve estar sempre inserida numa palavra significativamente contextualizada.

<sup>308</sup>Morais (2000, p. 123-124, grifo do autor), citando Chartier (1994), define a pontuação como "um importante recurso coesivo do **texto escrito**. Neste sentido, é um sistema que fragmenta visualmente o texto, não em frases isoladas e sem significado, mas para poder rearticular estes fragmentos de forma hierárquica, a serviço da compreensão do leitor. A pontuação, portanto, não deve vincular-se ao ritmo da

No desenvolvimento da capacidade de compreensão da organização espacial da página, além do cuidado com a ortografia, com a clareza de ideias e a beleza gráfica das letras, também aprenderão sobre a unidade sentença, representada pelo início com letra maiúscula e terminando com ponto. A respeito disso, Cagliari (1998a, p. 187-188) afirma:

*O layout* ou modo como se distribui o material escrito sobre o papel, também merece a atenção de professores e alunos. Quando estes estiverem escrevendo textos, o professor precisará explicar como se cuida do *layout*. Muitas informações a respeito desse aspecto só serão acessíveis aos alunos em séries mais adiantadas. Quando souberem, por exemplo, como dividir um texto em parágrafos. O professor, porém, pode introduzir algumas ideias básicas. Essas ideias básicas constituem os parágrafos. Quando alguém disser alguma coisa, usa-se o espaço de parágrafo, a marca do travessão e escreve-se a fala. Quando se acaba de falar sobre uma ideia (período), coloca-se ponto final. A vírgula traz algumas dificuldades, mas, em certos casos, como nas enumerações, é fácil mostrar o emprego da vírgula. No início de períodos usam-se letras maiúsculas e, em seguida, as letras minúsculas do alfabeto adotado. Poesias têm um modo especial de dispor as palavras .

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 operacionais adotados no processo de alfabetização iluminam a aparência deste 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 se torna irreversível, ou seja, vem a ser ‘órgãos de sua própria individualidade’.

Cumpramos agora, tendo em vista o objetivo central desta pesquisa, responder uma última indagação: *o que não deve faltar ao ensino desenvolvente da leitura e da escrita?* A resposta para essa indagação encontra-se consubstanciada no que denominamos como ***princípios didáticos*** imprescindíveis ao processo de alfabetização.

---

fala, pois caracteriza-se como um dos **recursos gráficos** para o estabelecimento da coesão e da coerência".

#### 4.4 Princípios didáticos para a prática pedagógica histórico-crítica em alfabetização

*"Desde o princípio, foi a palavra centelha divina da fala concatenada, a elevar necessariamente o homem por sobre os demais seres deste mundo. Foi a palavra que lhe permitiu fazer com que os outros participassem do seu pensamento e sentimento e fossem atraídos para o convívio. Entretanto, apesar de poder ser levada a grandes distâncias e transmitida às gerações futuras, relativamente ao espaço e tempo, permaneceu encerrada em estreitos limites. Ficavam ao critério dos mensageiros notícias e ordens. Não havia nada que garantisse a fiel conservação da palavra falada, mas foi o que se conseguiu quando o homem excogitou a escrita".*

(Franz Miltner, 1854 *apud* DOBLHOFER, 1962, p. 1)

Neste tópico, nossa atenção volta-se à apresentação de *princípios didáticos* para o trabalho com alfabetização. Permanecendo fiéis à perspectiva crítica de educação, prosseguiremos com as proposições de autores que a entendem como condição *sine qua nom* para o *acesso de todos aos bens culturais* assegurados pela via de comunicação escrita. A intenção maior deste tópico reside na formulação sintética dos conteúdos que foram exaustivamente apresentados ao longo dos capítulos desta tese, tendo em vista balizar o planejamento do trabalho do professor alfabetizador. Isso, considerando que "um sistema de princípios didáticos, do ponto de vista do referencial teórico assumido, é uma condição necessária para a organização dos processos de aprendizagem e ensino" (NÚNEZ; 2009, p. 129).

Procuramos articular a referida formulação aos objetivos aventados no início desta pesquisa, os quais intentaram analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em seus vínculos internos, a partir de fundamentos psicológicos, linguísticos e pedagógicos no que tange à alfabetização. Tal empreitada se justifica, pois, em última instância, visamos fornecer subsídios para o professor alfabetizador, alertando-o acerca de aspectos fundamentais para o ensino da língua materna em suas interfaces com o delineamento didático requerido ao ensino desenvolvente.

Nesse sentido, concordamos com Pasqualini (2015, p. 201, grifo nosso), quando afirma:

A sistematização de princípios para a organização do ensino equivale a formular enunciados sintéticos de caráter geral (e, portanto, abstrato) que possam nortear o planejamento e a efetivação da atividade docente nas (diversas e singulares) situações concretas de ensino. **Consideramos que esse tipo de formulação teórica pode exercer um influxo significativo sobre a prática pedagógica em sala de aula** sem, contudo, incorrer na formulação de “receituários” que pudessem supostamente ser aplicados em quaisquer contextos dispensando a análise das especificidades das condições particulares e singulares enfrentadas pelo professor.

Sendo assim, afirmar **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. Não obstante, conforme apontamos na introdução deste estudo e, igualmente, constatamos em nossa prática profissional como professores alfabetizadores, ainda devemos superar inúmeros obstáculos para que, de fato, tal apropriação se universalize, não nos limites de números estatísticos, mas no percurso de formação das pessoas.

Em decorrência da hegemonia, sobretudo no Estado de São Paulo — e do ensino calcado na perspectiva teórica construtivista —, os professores alfabetizadores perderam-se em suas ações didáticas, por vezes realizadas por ensaio e erro ou com embasamento em conhecimentos empíricos. Ilustramos tal situação com o disposto por uma professora alfabetizadora em seu relato<sup>309</sup> de experiência, no caso, bem sucedida, na alfabetização de uma criança: "Se eu soubesse o percurso que eu fiz para ensinar esta menina, eu alfabetizaria a todos os meus alunos". Em resposta a essa professora, como representante de muitas outras, entendemos como essencial a explanação sintética: o *desenvolvimento da linguagem na criança*; o *objeto de ensino*; e sobre a *forma de ensinar*, num movimento de apreensão que articule essas três dimensões, necessariamente imbricadas no processo de alfabetização.

Com base na pedagogia histórico-crítica, e destacando aspectos didáticos no que tange à alfabetização, continuaremos a nos apoiar na *tríade* proposta por Martins (2013) e anunciada na introdução desta pesquisa. Isso, porque entendemos que o nosso enfoque confere centralidade, agora, na *linguagem escrita* (conteúdo), no tipo/modo de *ensino* (forma), levando-se em conta o *aluno* (destinatário), acerca de quem não podemos

---

<sup>309</sup>Relato compartilhado pela Profa. Dra. Flavia Ferreira da Silva Asbahr — Professor assistente do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru —, na reunião do Grupo de Estudos do Projeto Educação Sem Fronteiras - PESF - ocorrida em novembro/2016.

preferir a análise das *condições sociais de desenvolvimento*. Nestas bases, formulamos os seguintes princípios didáticos:

- *Princípio 1: da mediação sógnica do sistema de escrita alfabético/ortográfico e da sua função social: o conteúdo em foco*

Sendo a escrita uma objetivação cultural cuja transmissão às novas gerações ocorre apenas por mediação de quem dela se apropriou, cabe à escola o seu ensino por meio de seu significado conceitual, ou seja, como *unidade* entre pensamento e linguagem (VYGOTSKI, 1995). Nessa perspectiva, mediante o **princípio** de *totalidade* do método do materialismo histórico dialético, a linguagem contém o pensamento e este a contém. O desenvolvimento da linguagem opera como um divisor de águas na formação do psiquismo humano e para a formação da *imagem subjetiva da realidade objetiva* (MARTINS, 2013). Isso ocorre porque esse processo passa a ser um instrumento para a constituição da ideia na palavra, como abstração representativa da realidade concreta. Dessa forma, o movimento de percepção da realidade conclama o conceito representado pela palavra, a se instituir como conteúdo do pensamento.

Conforme exposto no decorrer deste estudo, segundo Vygotski (1995), a palavra encerra em si uma generalização, tornando-se o “signo dos signos”. Deste modo, a palavra atua como *elemento mediador* nuclear do desenvolvimento psíquico, provocando transformação na interposição dos planos material e ideal, ou seja, a palavra torna-se um instrumento do pensamento, nos diferenciando dos animais. Por seu caráter de mediação, a internalização do signo (VYGOTSKI, 2001; VYGOTSKY, 2006) altera a resposta do indivíduo frente ao objeto e, ao alterar essa resposta, requalifica tanto o estímulo quanto o modo de operar do sujeito — representado pelas demandas do autodomínio da conduta.

Contudo, o desenvolvimento da linguagem em suas propriedades fonológicas, lexicais, sintáticas e gramaticais radica, conforme apresentado, nas relações da criança inserida numa comunidade verbal. Nessas circunstâncias, ela estabelece relações com uma palavra denominadora do objeto com o qual entra em atividade, aprendendo o seu nome pela via fonológica, embora sem atingir, a princípio, o seu significado.

Em tais condições, a palavra não é ainda uma palavra, e sim, o seu *equivalente*

*funcional* (MARTINS, 2013), pois, a rigor, o conteúdo da palavra só é dado por seu significado, ou seja, pelo conceito que representa. O contato da criança com a palavra inicia-se na relação com os objetos e pessoas de seu entorno, cumprindo mera função de “instrumento” auxiliar no ato comunicativo. Nesse percurso ontogenético de desenvolvimento linguístico é que os próprios conceitos serão gradativamente formados (LURIA, 1979), posto o longo percurso demandado pelo desenvolvimento do pensamento teórico, rigorosamente abstrato.

Neste percurso, a adoção da *linguagem* volta-se, a princípio — e com forte carga emocional —, para o controle sobre o outro no plano da comunicação. Daí encaminha-se para a *fala egocêntrica*, representativa do processo de trânsito na conversão do intersíquico em intrapsíquico. E, finalmente, culmina na *linguagem interna* — importante instrumento de organização da consciência. Contudo, a linguagem escrita, como objetivação e complexificação da linguagem interna demanda, para seu desenvolvimento, relações intencionais e conscientes engendradas pelo *ensino* sistematicamente voltado a esse fim.

Ao se apropriar do sistema alfabético/ortográfico da língua, o psiquismo infantil ascenderá a patamares mais elevados de entendimento do mundo, podendo agir sobre ele mediado por processos abstrativos decorrentes dos signos linguísticos apropriados. Entretanto, os procedimentos educativos empreendidos na tarefa de alfabetizar perpassam, conforme demonstrado, pelo *conhecimento da estrutura da língua a ser ensinada*.

Nessa direção, os conteúdos apresentados no capítulo dois desta pesquisa, trouxeram-nos a síntese do *objeto* estudado — a *língua portuguesa* — em seus aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos. Assim, objetivamos a análise das múltiplas determinações do fenômeno — a captação das leis que regem seu movimento histórico (gênese e desenvolvimento da língua escrita) e lógico (dinâmica entre a estrutura e o funcionamento da língua escrita) —, e, conseqüentemente, o seu uso na sociedade letrada.

Portanto, o **princípio didático** colocado aqui aponta como conteúdo básico do ensino a "**lógica do significado da escrita, por meio da reprodução dos seus traços essenciais**" (DUARTE, 2013, p. 44). Para tanto, as relações grafofonêmicas na leitura e fonografêmicas na escrita *precisarão ser ensinadas*. Tais relações demandarão do

psiquismo um desenvolvimento ulterior na apreensão da palavra em suas dimensões fonética e semântica. Como vimos no decorrer do referido capítulo, 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*. Esse movimento entre a face fonética e semântica (figura-fundo) aparece na sala de aula nas ações e operações didáticas com a leitura e a escrita. De que forma isso ocorre? Ocorre, dialeticamente, no movimento de superação da *síncrese inicial* no trato com a palavra *em direção à síntese* — representada pela **palavra** como *unidade linguística*. Dado que apenas ocorre pela mediação da *análise* empreendida nos processos de *ensino*.

Portanto, em consonância com a lei *genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo*, para a qual a função de desenvolvimento ocorre em dois planos. A princípio, ocorre entre os homens como categoria intersíquica. E, logo no interior da criança, como categoria intrapsíquica, é o **ensino das relações fonêmicas que produzirá desenvolvimento psíquico na apropriação da leitura e da escrita**. Ademais, a aprendizagem da leitura e da escrita oportuniza a organização consciente do processo da fala, apresentando-se como uma tarefa que requer processos abstrativos mais amplos do que aqueles subsumidos na linguagem oral.

Tendo entendido isso, observamos que o outro aspecto do **princípio didático** em questão concentra-se no desafio de **engendrar a necessidade para escrever, bem como a criação do motivo para que isso ocorra**. Trata-se da reprodução, no âmbito individual, “das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p. 270). Para tanto, a criança precisará empreender um esforço intelectual na apreensão do sistema de escrita como um sistema especial de signos complexos mediadores de seu desenvolvimento cultural (LEONTIEV, 1978). Esse desenvolvimento será alcançado na compreensão, pela criança, do processo histórico originado na humanidade, não limitando-se à aprendizagem dos sons e das letras presentes nos rótulos das mercadorias, mas ultrapassando esse processo em direção à afirmação da leitura e da escrita como um poderoso meio cultural de emancipação humana.

Destaque-se, neste **princípio** que, em anuência ao disposto pela pedagogia histórico-crítica, advogamos a alfabetização nos domínios da leitura e da escrita em suas

formas mais desenvolvidas, ou seja, em seus aspectos sintáticos e semânticos, conforme apresentado reiteradamente nesta pesquisa. Os conteúdos de ensino, por conseguinte, 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<sup>310</sup> significativos, especialmente os literários, e não em pseudotextos ou em textos-matraca (cartilhescos).

Nessas circunstâncias, a apropriação dialética da escrita, em suas faces fonética e semântica, trará consigo conteúdos fundamentais para a compreensão da realidade e sua possível transformação, proporcionando a interação do indivíduo com a sociedade de diferentes formas. Portanto, a garantia da *apropriação da leitura e da escrita* pelos alunos da escola pública, defesa incansável deste trabalho, incidirá no *desenvolvimento das funções psíquicas superiores* desses alunos, assim como, resultará no enfrentamento do analfabetismo — um problema crônico instalado pela sociedade burguesa. Essas considerações nos impulsionam ao *segundo princípio didático* destacado a seguir.

- *Princípio 2: das relações sociais que pautam a área de desenvolvimento iminente a um ensino desenvolvente: a forma em foco*

A *escola* é uma fonte possibilitadora de desenvolvimento e tem a função ímpar na *transformação das propriedades das funções psíquicas elementares em propriedades superiores*, mas para realizar isso, há que ter como *princípio didático* o trato com **os conhecimentos científicos** (propriedades do mundo real), **artísticos** (simbolização) e **filosóficos** (ética) (SAVIANI, 2005a). A alfabetização, como exposto nesta pesquisa, representa a porta de entrada para todos os processos desenvolventes subsequentes (SAVIANI, 2005a). Assim, além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a aprendizagem da escrita corrobora o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, tais como: o desenvolvimento da memória verbal, o enriquecimento da percepção mediada pelos conceitos, a atenção voluntária e a imaginação — enfim, promove humanização!

---

<sup>310</sup>A palavra texto origina-se do latim *textum*, que significa “tecido, entrelaçamento”. Nos textos cartilhescos não encontramos esse entrelaçamento, sendo, por outra, utilizadas frases curtas justapostas com fim em si mesmas (podendo ser trocadas de lugar, sem que com isso se altere o sentido).



Nessa perspectiva, como desdobramento do princípio didático em pauta é premente o trabalho com a leitura literária desde a educação infantil e, sobretudo, nas turmas iniciais do ensino fundamental. Isso, tendo como ponto de partida o professor como modelo de leitor, e, como ponto de chegada, a leitura fluente e compreensiva de cada aluno já alfabetizado.

A leitura colaborativa inicial incidirá na *zona de desenvolvimento iminente* da criança, colocando em movimento o desenvolvimento de funções necessárias à realização da ação proposta (VYGOTSKI, 1995). Portanto, para a implementação desse princípio, é fundamental ao professor **conhecer o nível de desenvolvimento real da criança e de sua área de desenvolvimento iminente**, tendo em vista identificar os alcances de seu processo de simbolização. E, igualmente, cabe a ele **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 desenvolventes*.

A partir das leituras trabalhadas com os alunos, torna-se possível evidenciar a *palavra* como *unidade mínima de significado*, sendo depreendida 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 *síncrese* 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.

Assim, a contar das *relações epilinguísticas com a linguagem* no domínio prático e inconsciente da língua materna (VIGOTSKI, 2000), aprender a ler e a escrever requisitará da criança o desenvolvimento da *capacidade metalinguística* a ser efetivada na alfabetização. Isso se dará, inicialmente, com a consciência fonológica — consciência sintática, de palavra, de sílaba, fonêmica —, e depois na análise psicológica da leitura que consiste na reprodução da forma sonora das palavras, seguindo seus modelos gráficos (ELKONIN, 1963).

Diante das ponderações feitas, outro aspecto do **princípio didático** em foco refere-se à **necessidade de um planejamento deliberado pelo professor**, vislumbrando o que ensinar (conteúdo), como fazê-lo (forma) e para quem (destinatário-aluno). Isso, é claro, considerando que *o bom ensino será o produtor da aprendizagem*

que resultará em desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995). Tal planejamento, por sua vez, demanda a **organização do tempo e do espaço como possibilidades didáticas**. 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).

Como se produz essa mudança? Para o enfrentamento desse problema sério que aflige as salas de aula, a mudança virá a partir do conhecimento que o professor dispõe acerca do que é *essencial* e do que é *acidental* (ou acessório) (SAVIANI, 2005a). A título de exemplo, podemos tomar a atividade diária de cópia do cabeçalho completo no caderno. 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.

Em relação ao espaço, um problema recorrente na escola, diz respeito a situações que deixam de oportunizar momentos de coletividade (BOZHOVICH, 1981; ASBARH, 2016) e de diálogo entre as crianças. Isso é perceptível, por exemplo, na disposição de carteiras enfileiradas, o que impossibilita as ações colaborativas tão caras ao desenvolvimento social de cada um. Por conseguinte, no âmbito das maneiras de se ensinar, há que se levar em conta também **as formas de organização do espaço**. 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. Nessas condições, as ações didáticas terão maiores possibilidades de,

efetivamente, incidirem sobre a *área de desenvolvimento iminente* de cada criança.

Outro ponto nodal da *forma* no ensino da *materialidade da ação educativa* (SAVIANI, 2005a), refere-se à necessidade de continuidade do trabalho educativo como condição para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como a implementação de políticas educacionais públicas que, de fato, corroborem para o enfrentamento do analfabetismo e do analfabetismo funcional. Assim, para que as habilidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita sejam consolidadas e os seus conceitos assimilados, tornando-se uma "espécie de segunda natureza" (SAVIANI, 2005a, p. 127), faz-se necessária a organização de processos didáticos contínuos. Igualmente, torna-se fundamental considerar a *fase de transição da educação infantil ao ensino fundamental* para que o referido processo de alfabetização se efetive.

Contudo, para a efetivação do ensino desenvolvente, apto a pautar-se nos princípios anteriormente apresentados, 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*. Este preceito demandará do professor uma *organização do ensino* que considere a apropriação dos conhecimentos científicos como *motivadores* para a realização das *ações e operações* necessárias à alfabetização. Nessa perspectiva, a formação do pensamento teórico será resultado de um ensino que está à frente da aprendizagem (VYGOTSKI, 2001), a partir de atividades que requeiram da criança a superação de suas dificuldades — primeiramente com ajuda, e, em seguida, de maneira autônoma. Dessa forma, ensinar a linguagem escrita torna-se sinônimo de desenvolvimento:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e o curso de seu ensino, vemos que na realidade qualquer assunto exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, ou seja, que esta realiza na escola uma atividade que a obriga a superar-se. Isto se refere sempre ao ensino escolar saudável. A criança começa a aprender a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que o ensino é fecundo (VYGOTSKI, 2001, p. 245).

Este excerto nos conduz ao *terceiro princípio didático*, apresentado na sequência:

- *Princípio 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*

Conforme exposto no princípio anterior, a função da escola é ensinar a língua portuguesa em seu domínio padrão no intuito de *ampliar a utilização das formas linguísticas não conhecidas ou não dominadas conscientemente pelos alunos* (POSSENTI, 1996). Contudo, 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. Em respeito a este fato, desponta nossa 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 (VIGOTSKI, 2000).

As experiências linguísticas propostas devem considerar **o papel ativo e o caráter consciente da criança em seu percurso de alfabetização** e, nesta jornada educativa, torna-se fundamental a explicitação do *motivo* e da *finalidade* da aprendizagem da leitura e da escrita para a vida de cada um (VIGOTSKI, 2000). Afinal, 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).

Esse processo psíquico, no âmbito da alfabetização, requer a *ação mental generalizada dos sons da fala pela análise dos sons da palavra*, **que se inicia pela ação externa da criança com apoio de um material — signos externos, representativos**

**da quantidade desses sons —, passando pela análise sonora no plano da fala e culminando na generalização das relações grafema-fonema na ação de ler** (ELKONIN, 1963), sem a recorrência da fala.

Nesse percurso, o ensino na educação infantil deve cumprir o importante papel de corroborar o desenvolvimento das funções psíquicas necessárias ao *autodomínio da conduta e voluntariedade*. Além disso, deve também operar nas premissas da *ação de planejar* as capacidades fundamentais e requeridas pela atividade de estudo. No que se refere à escrita, a *capacidade de simbolização* — desenvolvida nos jogos de papéis e no desenho —, articulam a pré-história da escrita à escrita alfabética, numa *nova relação com a linguagem*, e engendrada pela *formação do pensamento teórico*.

Diante dessas proposições, destacamos que 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.

Em seu processo de desenvolvimento, a criança parte da ação com o objeto e sua denominação convencional para a subordinação da ação à palavra que sintetiza a experiência infantil. Todavia, à medida do desenvolvimento cultural da consciência, as palavras passam a desempenhar um papel mais complexo, tornando-se o *microcosmo da consciência humana* (VIGOTSKI, 2005). Esta complexificação, por sua vez, subordina-se ao disponibilizado pelo entorno cultural que, em última instância, encerra as reais **condições sociais de desenvolvimento**.

A relação estabelecida entre a criança e seu entorno é "peculiar, específica, única e irrepitível em cada estágio do desenvolvimento" (PASQUALINI, 2008, p. 7). E é a partir dela que ocorrerão as mudanças a serem processadas no desenvolvimento infantil (VYGOTSKI, 2006). Em se tratando do contato com a palavra escrita, historicamente, a leitura encontra-se presente em muitas residências de famílias letradas, com boas

condições econômicas para a aquisição de livros e revistas, oportunizando a seus filhos o acesso à literatura infantil e à função social da escrita. Entretanto, isso não é uma prevalência histórica na realidade dos lares da classe trabalhadora — muitas delas iletradas —, de modo que seus filhos subordinam-se à entrada na escola para acessarem os livros. Sendo assim, reiteramos que **cabe à 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.

Nas circunstâncias apresentadas, a dicotomia entre escola para ricos e escola para pobres deve ser abolida por um sistema educativo que se oponha à situação dominante (MARX; ENGELS, 1992) em direção à emancipação humana. Para isso, o ensino não pode limitar-se ao trato com o aluno empírico, captado em suas características sensíveis e aparentes. Ao invés disso, deve se voltar para o *aluno concreto* que, em última instância, é *síntese de múltiplas relações sociais*, nem sempre ideais e satisfatórias (SAVIANI, 2005a, 2015).

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** (SAVIANI, 2000).

Tal preceito, por seu turno, requer dos professores a certeza de que todos os alunos 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 (SAVIANI, 2005a).

Para tanto e como condição de libertação, há que se organizar o ensino com base nos conteúdos linguísticos que são manipulados pela classe dominante (SAVIANI, 2000). Ora, deve-se pensar num ensino que esteja calcado na transmissão das máximas elaborações da humanidade e, no caso da língua portuguesa, que possibilite a plena

alfabetização por meio do ensino dos conhecimentos clássicos da literatura, bem como a apropriação da estrutura da língua materna e de sua função social.

Enfim, ao se apropriarem dos conhecimentos linguísticos para além das conceituações cotidianas, os aprendizes desenvolverão uma nova relação com a linguagem e integrarão, de verdade, os índices das pessoas alfabetizadas. Apenas assim o trabalho educativo terá cumprido sua missão de "produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2005a, p. 21). Contribuir para isso foi e continua sendo o motivo nuclear deste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A palavra é um ser vivo. Ao escrever este texto, sinto alegria sensual, corporal, vendo as palavras fugindo dos meus dedos e reaparecendo, alegres, na tela do computador. Quando saem de mim, da minha cabeça e do meu sangue, primeiro me miram e se deixam ver, em humano diálogo com a tela; depois, pedem licença: vão partir. Em busca de alguém: você, leitor. Palavras são amigas que buscam novos amigos.*

(Augusto Boal, 2000, p. 225).

Após um trabalho árduo de pesquisa, análises e estabelecimento de relações acerca do processo de alfabetização e, diante da tela do computador, temos a incumbência de apresentar as nossas considerações finais. Porém, há muito a dizer. E, nessa direção, precisaremos escolher as palavras e os conteúdos que traduzirão a *síntese* de tudo o que pesquisamos, na busca do encontro com o leitor professor alfabetizador, — especial interlocutor desta investigação.

Portanto, com a seriedade exigida ao âmbito acadêmico, compartilhamos os resultados dos estudos empreendidos na pós-graduação ao longo de quatro anos — inicialmente no mestrado, a partir do qual obtivemos indicação de progressão direta para o doutorado. Assim, finalizamos na certeza de ter encontrado não todas — o que seria inviável, devido ao próprio movimento de construção do conhecimento —, mas

muitas respostas acerca do objeto desta pesquisa: o *processo de alfabetização alicerçado em pressupostos histórico-críticos de ensino e aprendizagem*.

Intentamos tais respostas como uma rica totalidade de determinações que foram acopladas ao objeto de estudo, sempre respeitando suas relações internas. Assim, a presente exposição irá se completar pela lente que visa a *essência* deste objeto, captado em suas multideterminações. Em outras palavras, será feita a partir de tudo o que foi explanado, ressaltando os seus aspectos fundamentais, posto serem eles que circunscrevem a referida essência.

A partir dos intrincados índices referentes à alfabetização apresentados na introdução deste trabalho, ressaltamos, em contiguidade com o peculiar leitor deste trabalho, a nossa *também* condição de professora alfabetizadora durante dezenove anos em sala de aula. Além disso, destacamos também a nossa posição de formadora de professores alfabetizadores, ao longo de onze anos, para validar a *indispensabilidade* dos conhecimentos expostos nesta pesquisa. Essa constatação se coloca com o objetivo de, no mínimo, minimizar as lacunas existentes, tanto na formação inicial quanto na formação continuada do ensino de *conteúdos linguísticos* aos docentes alfabetizadores. Fazendo isso, intencionamos a proposição de *contribuições didáticas* que atendam às *necessidades* inerentes ao processo de alfabetização numa perspectiva histórico-crítica de educação.

Para tanto, no decorrer da investigação, objetivamos analisar as articulações entre o desenvolvimento da linguagem, expressa na oralidade e na escrita, desvelando o seu alcance abstrativo nesse processo. Também visamos investigar os fundamentos psicológicos (desenvolvimento da linguagem) e linguísticos (estrutura da língua materna) requeridos à alfabetização. E, igualmente, tivemos o propósito de instrumentalizar o professor alfabetizador, apontando conteúdos fundamentais para o seu trabalho com a língua materna.

Diante de tamanho desafio, para alcançar os objetivos propostos, realizamos preliminarmente o levantamento das obras que tratavam sobre os pressupostos teóricos que a embasavam. Estudamos e analisamos a fundo esses materiais, a fim de nos apropriarmos de seus conteúdos e proposições. Procuramos também estabelecer relações conceituais, culminando na elaboração de nossa síntese teórica, delineada a partir do nosso objeto de pesquisa. E, por fim, empenhamo-nos na proposição de



*contribuições didáticas* para o trabalho com a alfabetização, tendo em vista responder às questões de pesquisa. Todo esse percurso metodológico configurou-se em *ações e operações* fundamentais à conquista do *objeto* de pesquisa como *motivo* balizador de todo o processo investigativo.

Nesse seguimento, a partir das questões de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho, buscamos desvendar o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, percorrendo seu processo de simbolização por meio do estudo da pré-história da escrita. Outro ponto de destaque foi a identificação da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, sendo esta um tipo especial de objetivação daquela.

Também foi possível vislumbrar os conteúdos linguísticos da estrutura do idioma, elementos que são fundamentais para o trabalho com a alfabetização, sendo seu domínio, pelo professor alfabetizador, a primeira condição objetiva para o ensino da escrita. Nesse itinerário, destacamos o importante papel da consciência fonológica, bem como a descoberta da lógica interna do desenvolvimento da linguagem, indo desde as vocalizações, perpassando pelo balbucio, pelas primeiras palavras até a apropriação da gramática da língua, desembocando na aprendizagem da leitura e da escrita por meio do ensino da *ação de ler*.

Tendo em vista a interdependência entre o ensino e o desenvolvimento dos processos psíquicos, destacamos a compreensão da qualidade dos signos disponibilizados à internalização como condição *sine qua non* para a socialização dos conhecimentos universais — sobretudo aqueles representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade.

Nessa direção, a hipótese norteadora deste estudo despontou-se do entendimento inicial de que as teorias pedagógicas hegemônicas, especialmente o construtivismo, secundarizaram o ensino dos conteúdos linguísticos fundamentais à apropriação da escrita. O que resultou na negação desses conteúdos por parte da escola, e no condicionamento da aprendizagem da escrita pela criança a um repertório verbal precário, próprio à vida cotidiana, em detrimento dos elementos linguísticos requeridos no sistema de escrita.

Confirmando nossa hipótese, os estudos empreendidos demonstraram que tais conteúdos linguísticos devem ser transmitidos, tendo como base a face física e semântica da palavra, contemplando o percurso de síncrese-análise-síntese, tendo como

momento analítico a transmissão dos conhecimentos sobre a estrutura linguística do idioma e a aprendizagem de seu uso social. Por isso, reiteramos como função da escola elevar o pensamento infantil da visão sincrética inicial acerca da língua materna à síntese final, mediada pela análise que se dará por meio do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Considerando ser fundamental o resgate do ensino de conteúdos imprescindíveis à apropriação de instrumentos culturais complexos — por meio do signo da escrita —, visamos fornecer subsídios para a compreensão dessa importância no desenvolvimento da criança — entendida aqui como *destinatário* do processo educativo. Para isso, no capítulo um, versamos sobre o *aluno concreto* a quem se destina o empreendimento educacional, destacando-o como *síntese* das apropriações culturais que lhe foram legadas. Nessa perspectiva, compreender como ocorre o desenvolvimento da linguagem na criança tornou-se alvo dos nossos estudos na demanda para a efetivação de uma prática eficaz no processo de alfabetização de cada criança.

Além desse foco, a análise do processo de alfabetização requisitou o estudo do objeto de ensino — a língua portuguesa —, com a finalidade de instrumentalizar o professor alfabetizador com *conteúdos* acerca dos aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos imprescindíveis ao conhecimento da língua materna. Esse percurso foi trilhado no capítulo dois, entendendo que os docentes somente poderiam instrumentalizar seus alunos se possuíssem os conhecimentos necessários sobre o seu objeto de ensino.

À vista do exposto, tornou-se necessário analisar, dialeticamente, as posições das pedagogias que movimentaram “*a vara*”, ora com ênfase no conteúdo, ora com ênfase na forma. Identificando os limites da unilateralidade dos enfoques dessas vertentes, buscamos, no decorrer do capítulo três, um novo olhar, tendo em vista o equilíbrio da “*vara*” na superação tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia da escola nova. Entendemos que o movimento pendular entre tais orientações teóricas descortinou contradições importantes. Isso fez com que urgisse a demanda por novas sínteses representativas de um ensino de qualidade, isto é, um ensino que estivesse calcado em conteúdos substanciais e em procedimentos didáticos adequados à sua transmissão.

Este novo enfoque renunciado vai ao encontro dos postulados pela *pedagogia histórico-crítica*, principalmente no que toca a sua defesa por um ensino de *qualidade*,

sobretudo às *camadas populares*. Nessas condições, como vimos, os conteúdos linguísticos tornam-se imprescindíveis na luta contra a escola que não alfabetiza, e no cumprimento de sua tarefa primeira: *a alfabetização de todos em direção ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores*.

Por fim, foram apresentados, no capítulo quatro, os pressupostos didático-pedagógicos à luz de uma concepção histórico-crítica de educação. Nele, evidenciamos o papel da *forma* no ensino das capacidades requeridas ao processo de apropriação da leitura e da escrita, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Esse capítulo tornou-se fulcral para o entendimento do método de alfabetização e da sua relação com o processamento da linguagem em suas rotas fonológica e lexical.

Um ponto forte acerca dessas rotas foi o destaque para o uso, entre os leitores, tanto da rota fonológica quanto da rota lexical. Contudo, em relação ao leitor iniciante, a primeira rota torna-se a mais importante em seu processo de alfabetização, sendo que a sua automatização contribui para conduzir o aluno à leitura fluente e à compreensão cada vez mais efetiva dos textos com os quais se depara.

No âmbito metodológico, conferimos destaque ao método de leitura proposto por Elkonin, haja vista suas contribuições para a compreensão dos conteúdos linguísticos em relação à aprendizagem da escrita, sobretudo pelo leitor iniciante. Dentre elas, exploramos o trabalho com a palavra e seus constituintes menores (sílabas e fonemas), em consonância com a *formação da ação de ler* por meio de etapas que vão desde a ação exteriorizada, com materiais específicos para esse fim, passando pela verbalização desse processo, até a apreensão mental conceitual da leitura.

Com base nos estudos russos e cubanos depreendemos, para a didática da alfabetização na língua portuguesa, o percurso metodológico formador do *modo geral de ação* para o processo de alfabetização. Dito de outra maneira, vimos nessas pesquisas como se trabalhar com as relações fonêmicas, primordialmente em suas manifestações silábicas, dentro de uma palavra contextualizada em textos significativos e não mais em textos cartilhescos. Entendemos que, a despeito da “guerra dos métodos”, o enfoque pedagógico deve incidir e priorizar o objeto de ensino: a língua portuguesa. Lembrando que, seguramente, é o conteúdo que prescreve a forma. Finalizando este estudo, a nosso juízo, mais importante que responder à pergunta, *como devemos alfabetizar*, é ter clara a

resposta à indagação: *aquilo que as crianças precisam aprender para que se alfabetizem!*

Por conseguinte, o método histórico-crítico de alfabetização confere centralidade às multideterminações desse processo e considera o ensino propulsor do desenvolvimento da relação do aluno com o uso funcional da escrita. Além disso, também considera as dificuldades iniciais inerentes ao processo de apropriação da estrutura da língua portuguesa, assim como a sua regulamentação ortográfica por meio do princípio alfabético. Nessa perspectiva, sinalizamos a incorporação de alguns princípios do método fônico na aprendizagem das relações grafonêmicas. Fizemos isso visando a aprendizagem da organização consecutiva dos sons e de sua pronúncia enfática a partir da *palavra* — tomando o devido cuidado para que isso não ocorra de forma isolada na soletração das letras.

Contudo, para o alcance exitoso da alfabetização, há que se superar a ilusão de que sua “hora certa” seja ao término da idade pré-escolar ou início da idade escolar. Lembrando que, o período anterior à apropriação da leitura e da escrita propriamente dita, denominado por Luria de pré-história da escrita, é de primordial importância. Ora, esse momento comporta elementos que subsidiam a alfabetização desde as primeiras significações gestuais, transitando pelo processo abstrativo — requerido às substituições dos objetos no jogo de papéis —, até a representação gráfica no desenho, e tem como sua *primeira demanda a conversão da marca em conteúdo simbólico*.

Nesse ínterim, quando a criança adentra o ensino fundamental, já adquiriu muitas habilidades e destrezas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Então, 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, sobretudo, à *conquista do autodomínio da conduta e da voluntariedade*. Portanto, há que se levar em conta o *novo* em cada período, numa *relação figura-fundo*, indo desde o desenvolvimento da *linguagem* nos bebês, passando pela qualificação da *percepção* na atividade objetual-manipulatória, resvalando no desenvolvimento da *imaginação* (nos jogos de papéis), até os primórdios do

desenvolvimento do *pensamento teórico* no ensino fundamental. Tudo isso num imbricamento sistêmico dessas e de outras funções psíquicas.

No que tange às capacidades supramencionadas, destacamos: a *capacidade de simbolização*; a *capacidade de conscientização da percepção auditiva*; a *capacidade de captação do conceito da palavra*; a *capacidade de discriminação das formas das letras*; e a *capacidade de compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita*. Segundo os estudos apresentados, para que uma criança possa ser alfabetizada, essas capacidades devem ser desenvolvidas num processo que exige um ensino dirigido, intencionalmente planejado por parte do professor, demandando igualmente um esforço de aprendizagem por parte do aluno. Professor e aluno, tendo papéis diferenciados, estão dialeticamente interconectados no processo de alfabetização.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, em consonância com a psicologia histórico-cultural, o ensino torna-se fulcral para a aprendizagem, a fim de se gerar desenvolvimento. E tal processo só é possível a partir da transmissão dos conhecimentos. E, no caso da alfabetização, falamos dos conhecimentos acerca da fonologia e da gramática da língua. Em decorrência disso, almeja-se que a prática educativa seja, ao mesmo tempo, uma prática social denunciadora dos limites impostos pela ordem do capital à humanização unilateral das pessoas e, igualmente, um instrumento eficaz de luta pela superação dessas barreiras, de modo a garantir a todos o acesso aos bens culturais — e o seu posterior uso como armas para a transformação social.

Há, portanto, que se enfrentar, no interior das escolas, as expressões da sociedade de classes à qual estamos inseridos, que manifestam interesses antagônicos entre a burguesia e a classe dominada. Somos anuentes com Saviani (2000) quando ele afirma que: para que os dominados superem esta condição eles precisam se apropriar daquilo que os dominantes dominam e lhes negam como condição de dominação!

Em suma, ao professor alfabetizador cabe o conhecimento da língua portuguesa em seus aspectos históricos, estruturais e discursivos para que, de posse desses conhecimentos, possa planejar situações didáticas concatenadas aos princípios teóricos e práticos humanizadores. Ao aluno cabe o direito inalienável de acesso a esse conteúdo linguístico, como meio de emancipação e participação ativa na sociedade. Tais

considerações nos direcionam a conceber a escola como aliada na luta política pela transformação social.

Finalizando, no que tange ao enfoque científico acerca da alfabetização, podemos afirmar que enfrentamos a fadiga "de galgar suas escarpas abruptas", tal como disposto por Marx (1983, p. 23). Igualmente, conseguimos vivenciar aquilo que foi disposto por Leontiev (1978), entendendo-nos nos "ombros das gerações passadas" podendo, nesta condição, visualizar nosso objeto de estudo e de trabalho para além da empiria. Contudo, aprendemos que o ponto de chegada requer a superação daquilo que já está posto. Só assim podemos avançar em direção à construção de uma nova forma, resultante das elaborações advindas do passado, mas projetadas para o futuro.

Embora possuamos o entendimento de que as colocações presentes nesta tese — que tiveram como força motriz as nossas preocupações pedagógicas —, sejam o resultado de uma vida dedicada à educação e ao ato de aprender, não deixamos de enxergá-las em sua parcialidade, visto que, a partir delas, outras despontarão. Nessa compreensão, mais que nunca somos concordantes com Dehaene (2012, p. 346), ao afirmar que:

Restabeleçamos certas verdades simples sobre o ensino de leitura. Não. Todas as crianças não são diferentes: seus ritmos de aprendizagem podem variar, mas todas possuem os mesmos circuitos cerebrais e todas se beneficiam de uma aprendizagem rigorosa das correspondências entre grafemas e fonemas. A escola da liberdade não é aquela que deixa as crianças escolherem os textos que elas desejam aprender, e sim aquela que ensina rapidamente a cada criança decodificar – o único método que lhe permitirá aprender por si só as palavras novas, adquirir sua autonomia e se abrir para todos os campos do saber.

Diante do exposto, ao finalizarmos estas considerações, reafirmamos a importância do papel diretivo do professor, tendo em vista o ensino organizado e sequenciado da leitura e da escrita, levando-se em conta o caminho comunicativo já percorrido pelo aluno, primeiramente por meio de gestos indicativos (imitativos do adulto), depois pela linguagem oral (palavras formadas por sons abstratos) e, finalmente, pelas múltiplas formas de se representar a palavra — inclusive e sobremaneira por meio da escrita. Ao alfabetizar, o professor descortina o “novo” para a criança, tanto objetiva quanto subjetivamente, posto que, ao fazê-lo, está criando necessidades de outra natureza, sendo essa, em última instância, a função precípua da educação escolar: criar motivos humanizantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. A aquisição da escrita do português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas/SP: Mercado de letras, 1998. p. 205-232.

ABREU, G. ; ZATZ, L. **Era uma vez uma bota**. São Paulo: Editora Biruta, 2011.

ACIOLI, V. L. C. **A Escrita no Brasil Colônia: uma guia para leitura de documentos manuscritos**. Recife: Editora UFPE/ Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 1994.

ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABREU, R. **A série de leitura graduada Pedrinho (1953-1970) e a perspectiva de socialização em Lourenço Filho**. 259f. 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Campus Florianópolis.

ALMEIDA, J. L.; OLIVEIRA, E. M.; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALVES, M. A. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. In: **Revista de Psicologia da UNESP**, volume 9, nº 1, 2010, p. 1-13.

ANDRADE, C. D. À procura da poesia. In: **A rosa do povo**. Volume único. Rio de Janeiro: Cia. José Aguilar Editora, 1983, p. 159-161.

ANDRADE, O. D. O manifesto antropófago. In: TELES, G. M.. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 326-331.

ANDRADE, O. V. C. D. A.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. **Modelo de resposta à intervenção: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos da aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso editorial, 2014.

ANDRADE, P. E.; ANDRADE, O. V. C. A. Estratégias com habilidades musicais para o desenvolvimento da leitura e escrita. In: In: PINHEIRO, F. H.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Manual de estratégias para dificuldade de aprendizagem**. Marília: Cultura acadêmica editora, 2013. p. 141-157.

ANGLO: ensino médio: livro-texto, diversos autores. São Paulo: Anglo, 2008.

ANTONY, J. L.; FRANCIS, D. Development of phonological awareness. In: **Current Directions in Psychological Science**, v. 14, n. 5, 2005. p. 255-259.

ANTUNES, A. **Nome**. São Paulo: Artmix, 1993.

ANTUNES, L. G.; FREIRE, T.; CRENITTE, P. A. P. Programa de remediação fonológica em escolares com sinais de risco para dificuldades de aprendizagem. In: **Distúrbios Comuns**, São Paulo, n. 25, vol. 2, ago. 2013. p. 225-236.

AQUINO, O. F. Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-3570.pdf>>. Acesso: 25, jun. 2017.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Campinas: Editora Alinea, 2007.

ASBAHR, F. S. F. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 95-117.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 29, maio/jun/jul/ago, 2005. p. 108-118.

BAGNO, M. **Linguística da norma** (Org.). São Paulo: Loyola, 2002.

BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BARROS, D. S. C. Do latim ao português: estudo diacrônico sobre as vogais. In: **RÓNAI**: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios – UFJF – Juiz de Fora, v.2 n.2, 2014. p. 103-116.

BARTHES, R. **Mitologias**. trad. Rita Buongiorno e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BASSO, R.M.; GONÇALVES, R. T. **História concisa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BASTARD, A. M. R. La lecto-escritura en la edad preescolar. In: **Congreso Mundial de Lecto-escritura**, celebrado em Valencia, dez. 2000. p. 1-29. Disponível em: <[www.oei.es/historico/inicial/articulos/lecto\\_escritura\\_preescolar.pdf](http://www.oei.es/historico/inicial/articulos/lecto_escritura_preescolar.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2017.



BATISTA, A. A. G. et. al. **Capacidades da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-02-Capacidades\\_da\\_Alfabetizacao.compressed.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-02-Capacidades_da_Alfabetizacao.compressed.pdf)>. Acesso em: 06 set 2016.

BEATÓN, G. A. La psicología educacional e o sistema de educação em Cuba. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**(ABRAPEE), v. 13, n. 1, jan-jun, 2009. p. 155-164.

BECKER, F. O que é o construtivismo?. In: **Ideias**, n. 20. São Paulo: FDE. p. 87-93, 1994. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2016.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006. p. 261-277.

BIALYSTOK , E. Symbolic representation of letters and numbers. In: **Cognitive development**, v. 7, n. 3, 1992. p. 301-316.

BISOL, L.. Aspectos da Fonologia Atual. D.E.L.TA.- Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 8, n.2, 1992. p. 263-283.

BITTAR, M.; BITTAR, M.História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. In: **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 34, n. 2, July-Dec., 2012, p. 157-168.

BLACHMAN, B. A. et al. **Road to the code**: a phonological awareness program for young children. Baltimore: Brookes, 2000.

BLASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização**: uma perspectiva didática. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. Learning and development of preschool children. In: KOZULIN, A. et al (Orgs.) **Vygotsky's Education Theory in Cultural Context**. Cambridge: CUP, 2003. p. 156-176.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas**.La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1981.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read a causal connection. In: **Nature**, v. 301, 1983. p. 419-421.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** : caderno de apresentação /

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos” em 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 14 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Guia do Formador**. Brasília: MEC, 2001.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

BYRNE, B. **The foundation of literacy**: The child's acquisition of the alphabetic principle. Hove, UK: Psychology Press, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.

\_\_\_\_\_. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI (Org), L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das letras, 1999. p. 217-226.

\_\_\_\_\_. O que é preciso para saber ler. In: MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI (Org), L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das letras, 1999. p. 131-159.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998a.

\_\_\_\_\_. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas/SP: Mercado de letras, 1998b. p. 61-86.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1977.

CANTON, K. **A festa das palavras**. São Paulo: Girafinha, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. In: **Psico-USF**, v. 9, n.1, jan-jun, 2004. p. 39-47.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. In: **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 6, n. 2, 2004. p. 13-26. Disponível em: <[http://www.ip.usp.br/lance/artigos/2004\\_capovilla\\_gutschow\\_capovilla.pdf](http://www.ip.usp.br/lance/artigos/2004_capovilla_gutschow_capovilla.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2016.

CARDOSO M. H.; FUSCO, N.; FUKUDA, M. T. M. Estratégias para dificuldades viso-motoras. In: In: PINHEIRO, F. H.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Manual de estratégias para dificuldade de aprendizagem**. Marília: Cultura acadêmica editora, 2013. p. 109-126.

CARDOSO-MARTINS, C. A sensibilidade à rima e ao fonema e a aquisição inicial da leitura e da escrita em português. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil** (org.), Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 113-127.

CARRIEL, P. Brasil não melhora alfabetização. **Gazeta do PovoOn-line**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1156693&tit=Brasil-nao-melhora-alfabetizacao>>. Acesso em: 05 fev.2013.

CARVALHO, C. S. et al. **Construindo a escrita: da letra de imprensa à letra cursiva**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CARVALHO, R. M. B. Georges Snyders: em busca da alegria na escola. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 32., jul./dez. 1999. p.151-170.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. trad. Efraim Ferreira Alves. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHAPELL, J.; STEPHENS, T; KINNISON, L.; PETTIGREW, L. Education diagnosticians understanding of phonological awareness, phonemic awareness, and reading fluency. *Assessment for Effective Intervention*, v. 35, n. 1, 2009. p. 215-261. In: GERMANO, G. D.; CAPELLINI, A. C. **Protocolo de Avaliação das Habilidades Metafonológicas**. Ribeirão Preto/SP: Book Toy, 2016.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Trad. Juliana Campregher Pasqualini. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, out./dez. 2011. p. 659-675.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1994.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CORREA, M. C. A et al. Língua Portuguesa. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.), **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico]**, 736f., 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação- Bauru, 2016, v. 1, p. 177-206. Disponível em: <[http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

COSTA, S. **Escrita**: uma grande invenção. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CRYSTAL, D. **Pequeno tratado sobre a linguagem humana**. trad. Gabriel Perissé. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. In: **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, 2011. p. 85-96.

\_\_\_\_\_. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura – PROHMELE. In: **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, n. 14, v. 1, 2009. p. 56-68.

CUNHA, V. L. O.; MATINS, M. A.; KIDA, A. S. B.; MARQUES, A. O. Estratégia para o trabalho com fluência e compreensão da leitura. In: PINHEIRO, F. H.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Manual de estratégias para dificuldade de aprendizagem**. Marília: Cultura acadêmica editora, 2013. p. 49-67.

DAMASIO, A R. **E o cérebro criou o homem**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

DAVIDOV, V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia, 2000.

\_\_\_\_\_. **La teoria de la enseñanza que conduce al desarrollo**. Moscú: Inter, 1996.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988a.

\_\_\_\_\_. “Problemas del desarrollo psiquico de los niños”. In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou, Editorial Progreso, 1988b.

DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVYDOV, Vasili; SHUARE, M. **Lapsicologia evolutiva y pedagogia en la URSS**: antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DAVYDOV, V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1972.

DEHAENE, S. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, jan./mar. 2013. p. 148-152.

\_\_\_\_\_. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. trad. Leonor Scliar-Cabral - Porto Alegre: Penso, 2012.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

DOLZ, J. et al. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. trad. Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOTTA, S. **Linguagem Científica**: do gesto à apropriação de conceitos em Vygotsky. Avaliação da disciplina EDM 5049 Fundamentos das Ciências Experimentais e Implicações para o Ensino-Aprendizagem ministrada pelo Prof. Dr. Maurício Pietrocola - USP Universidade de São Paulo, primeiro semestre de 2005. p. 2-17. Disponível em: <<http://www.lapeq.fe.usp.br/~silviadotta/textos/mso1CC.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

DUARTE, N. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. In: PEDRALLI, R.; DELLAGNELO, A. K. **Revista Fórum linguístico/ Programa de Pós-graduação em Linguística**. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 13, n.4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação em Linguística, 2016a. p. 1559-1571.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016b.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. et al. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. In: **Rev. Cient.**, São Paulo: nº 28, maio/ago., 2012. p. 31-48.

\_\_\_\_\_. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: (hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural). In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. In: **Rev. Perspectiva**, Florianópolis: v. 20, nº 02, jul./dez., 2002. , p.279-301.

DUARTE, N. e MARSIGLIA, A. C. O Conhecimento é uma invenção ou reinvenção da realidade? Para uma crítica marxista à epistemologia construtivista. In: **XII Conferência da Associação Internacional para o Realismo Crítico (IACR)**, julho de 2009.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de educação**. nº 18, set.out.nov.dez, 2001. p. 35-40.

DURÃO, M. 41% dos filhos de pais sem instrução ganham no máximo 1 salário mínimo. In: **Jornal da Cidade**, ano L - nº 17.020, Bauru/SP, 17 nov. 2016. , p. 20.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.24, 1.sem. 2007, p. 51-72.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. (Orgs). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscu: Progreso, 1987, p. 104-123.

\_\_\_\_\_. **Cómo enseñar a leer a los niños**. Moscú: Editora Zhanie, 1976.

\_\_\_\_\_. **Comparative reading**. New York: J. Downing, 1973.

\_\_\_\_\_. The psychology of mastering the elements of reading. In: SIMON, B. (eds) **Educational Psychology in the U.R.S.S**. London: Routledge & Kegan Paul, 1963.

EHRI, L. Learning to read to spell are one and the same, almost. In: PERFETI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (eds). In: **Learning to spell: research, theory and practice across languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997. p. 237-269.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global Editora, 1986. p. 11-37.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**: características do sistema gráfico do português. São Paulo: Contexto, 2000.

FERNANDES, P. D.; COSTA, N. S. A. A origem da língua portuguesa: contexto geral e brasileiro. In: **Web-Revista SOCIODIALETO**: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 5, nº 14, nov. 2014. p. 38-49.

FIGUEIRA, A. P. C.; CRÓ, M. L.; LOPES, I. P. **Ferramentas da mente**: a perspectiva de Vygotsky sobre a educação de infância. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

FORTES, H. P. **A língua que falamos**. Rio de Janeiro: Edições G.R.D., 1957.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didática de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? In: **Presença pedagógica**, v. 9, nº 50, mar/abr, 2003. p. 17-29.

FRANCIOLI, F. A. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 226 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar ) – Universidade Estadual Paulista , Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. In: **Revista Trabalho necessário**. Ano 13, nº 20, 2015. p. 206-233.

GADOTTI, M. Prefácio. In: BERTALOT, L. **Criança querida**: o dia-a-dia da alfabetização. São Paulo: Antroposófica: Associação Comunitária Monte Azul, 1995. p. 7-8.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&M, 2002. p. 15-16. versão digitalizada.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. 2ª reimp. Luis Quintana Rojas (compilador). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001, p. 45-56.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Protocolo de Avaliação das Habilidades Metafonológicas**. Ribeirão Preto/SP: Book Toy, 2016.

\_\_\_\_\_. Avaliação das habilidades metafonológicas (PROHFON): caracterização e comparação do desempenho em escolares. In: **Psicologia: Reflexões e Crítica**, v. 28, n. 2, 2015. p. 378-387.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. 188 p.

GOMBERT, J. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

GONZALEZ, P. O. El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. In: **Tendências Pedagógicas Contemporâneas**. La Habana: Editora MES, 1991. p. 92-112.

GOSWAMI, U. Phonology, reading, development, and dyslexia: a cross-linguistic perspective. In: **Annals of Dyslexia**, v. 52, n. 1, 2002. p. 141-163.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. trad. Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, E. **A Língua Portuguesa no Brasil**. Cienc. Cult. vol. 57 no. 2. São Paulo. Abr/Jun 2005. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci_arttext)> Acesso em: 30 de agosto de 2016. p. 24.

GUREVICH, K. M. Los actos voluntarios. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBISNTEIN, S.L.; TIEPLOV, M. B. (Orgs). trad. Florencio Villa Landa. In: **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960. p. 385-403.

GURIANOV, E. V. Los hábitos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBISNTEIN, S.L.; TIEPLOV, M. B. (Orgs). trad. Florencio Villa Landa. In: **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960. p. 404-430.

HURTADO, J. L.; ANGELETTI, A. B. 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, 1995. p. 217-226

ILARI, R. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 1992.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 13 ed. trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1988.

JUNIOR, C. A. M; MELO, L. B. R. Integração de Três Conceitos: Função Executiva, Memória de Trabalho e Aprendizado. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 27, n. 3, jul-set 2011. p. 309-314.

KATZ, L.; FORST, R. The reading process is different for different orthographies: the orthographic depth hypothesis. In: FROST, R.; KATZ, L. **Orthography phonology, morphology and meaning**. Amsterdam: North Holland, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.



LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. N. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./abr. 2015. p. 345-376.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LEÃO, M. Lei Saraiva (1881): o analfabetismo é um problema nacional. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** - ANPED SUL, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/929/48>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem e razão humana**. Portugal: Editorial Presença, (s/d).

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14ª ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 59-83.

\_\_\_\_\_. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y educacion, 1983.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. In: **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, 2004. p. 113-147.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. orgs. **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1999.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. In: **Psicologia Escolar Educacional**, vol 8, n.2. Campina, dez. 2004. p. 241-243. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000200015>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 143-189.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** São Paulo: Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral, Volume IV,** 1994.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de psicologia.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MACHADO, A. M. **Cabe na mala.** São Paulo: Salamandra, 2011.

MAGALHÃES, R. **Orelhinha Orelhudo: sabe nada, sabe tudo!** São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. In: **Boletim de Psicologia**, vol. LVI, nº 124, 2006. p. 67-92.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** 2 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARSIGLIA, A. C. G.; DERMEVAL, S. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, jan./mar. 2017. p. 3-13.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Contribuições da psicologia histórico cultural para a pedagogia histórico-crítica.** Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, 2012. colocar em todas as citações antes do terceiro capítulo

\_\_\_\_\_. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, Alínea, 2009, p. 93-121.

\_\_\_\_\_. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** São Paulo: Autores Associados, 2011a.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. p. 43-58.

\_\_\_\_\_. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A. & MARTINS, L.M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar.** Campinas, Alínea, 2007. p. 63-92.

\_\_\_\_\_. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIO, M. C. S. **O processo de alfabetização: da pré-história da escrita à escrita simbólica**. Araraquara, 2017. mimeo.

MARTINS, L. M.; CAVALCANTE, M. R. Educação Infantil: Saberes pedagógicos. In: **Cadernos CECEMCA**. Bauru, Unesp/MEC, 2005.

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

MARTINS, M. S. C. **Oralidade, escrita e papéis sociais**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARTINS, M. C. F. D. “**Não sei desenhar**”: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. mimeo.

MARX, K.; ENGLER, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARX, K. **O Capital**. v. 1, Tomo I, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI (Org), L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das letras, 2001.

MASSINI-CAGLIARI. Escrita ideográfica & escrita fonográfica. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI (Org), L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**.Campinas: Mercado das letras, 1999. p. 21-31.

MC NEILAGE, P. F.; DAVIS, B. L. Acquisition of speech production: frames, then content. In: JEANNEROD, M. (Ed.) **Attention and performance XIII: motor representation and Control**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. p. 453-475.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

MELCHIORI, L. E. Diretrizes gerais para o atendimento pedagógico a bebês. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico]**, 736f., p. 629-644, 2016. Disponível em:

<[http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MELO, L. E. Interação dos códigos verbal e não verbal no ato de narrar infantil: uma proposta de análise. In: **Linguística**. vol. 26, dez. 2011, p. 97-111. Disponível em: <[http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/26\\_linguistica\\_097\\_111.pdf](http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/26_linguistica_097_111.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2016.

MELO, T. **Faz escuro mas eu canto**: porque a manhã vai chegar. Poesias, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p. 35-36.

MILTNER, F. Natureza e nascimento da escrita: história mundi, v. III, Berna, 1854. p. 27. In: DOBLHOFER, E. **A maravilhosa história das línguas**: decifração dos símbolos e das línguas extintas. trad. Alberto Denis. São Paulo: IBRASA - Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A., 1962. p. 1.

MORAIS, A. G. M. Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código)? In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da linguagem**: estudos recentes no Brasil (org.), Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 93-112.

\_\_\_\_\_. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

\_\_\_\_\_. et al. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: and interactive view. In: **Cahiers de Psychologic Cognitive**, v. 7, n. 5, 1987. p. 415-438.

MOREIRA, C. M. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura**: comparando o percurso de crianças e adultos. 235f. 2009. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Campos Salvador.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; ROSING, T. M. K. (org.) **Teorias e práticas de letramento**. 297 p. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 155-168.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida durante o "Seminário 'Alfabetização e letramento em debate'**", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F.D. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, jan./abr. Curitiba, 2010. p. 205-229.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NABOKOV, V. **Fogo pálido**. trad. Jorio Dauster e Sergio Duarte. São Paulo Círculo do livro S.A., 1962.

NADALIN, C.; MARQUES, F.; MARQUES, E. **Linha, agulha, costura: canção, brincadeira, leitura**. São Paulo: Desvendério, 2017.

NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 249 p. 2010. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

NASCIMENTO, M. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**, Campinas/SP: Mercado de letras, 1998. p. 33-54.

NEMIROVSKY, M. trad. Neusa Kern Hickel. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

NÚÑEZ, I. B. Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber livros, 2009.

OKUDA, P. M. M. Estratégias de intervenção para dificuldades motoras. In: In: PINHEIRO, F. H.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Manual de estratégias para dificuldade de aprendizagem**. Marília: Cultura acadêmica editora, 2013. p. 127-140.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, Sueli T. Ferreira. **Método histórico-social na Psicologia Social**. São Paulo: Vozes, 2005a. p. 25-51.

\_\_\_\_\_. A dialética do singular-particular-universal. In: **Exposição oral no V Encontro de Psicologia Social Abrapso-Núcleo Bauru**, Neppem e Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, 16 a 18/08/2001. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf> Acesso em: 11 dez. 2016.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005b.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. **A relação entre linguagem oral e escrita no processo de alfabetização à luz de Vigotski e Elkonin**. Mimeo.

PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y. N.. (Org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, v. 1, 2016. p. 723-733.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 200-209.

\_\_\_\_\_. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de Ensino Fundamental na Educação Infantil. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, set/dez, 2014. p. 93-106.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento sobre o trabalho. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 81-93.

\_\_\_\_\_. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. p. 13-24.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 268 f., 2010. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara.

\_\_\_\_\_.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo: PUC-SP, n. 27, 2008. p 71-100.

PASQUALINI, J. C. Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: 31ª Reunião da ANPEd, GT-20: Psicologia da Educação, Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT20-4173--Int.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

PASQUIM, F. R. **Reforma do Ensino da língua materna (1984), de Antonio da Silva Jardim, na história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. 140 f., 2013. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Marília.

PAULA, M. L. S. **Práticas alfabetizadoras**: ressignificando a questão metodológica. 113f. 2010. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora.

PAVIANI, M. F. **Mediações pedagógicas para a apropriação da leitura e escrita.** 26f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

PEDRALLI, R.; DELLAGNELO, A. K. A relevância da perspectiva histórico-cultural vigotskiana para profissionais ocupados com educação escolar em linguagem. Apresentação. In: PEDRALLI, R.; DELLAGNELO, A. K. **Revista Fórum linguístico/ Programa de Pós-graduação em Linguística.** Universidade Federal de Santa Catarina. v. 13, n.4, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação em Linguística, 2016. p. 1534-1540.

PERES, E.; RAMIL, C. A. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha *Caminho Suave* e do material de apoio. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES, v. 19, n. 41, jan./jun. 2015. p. 59-79.

PERFETTI, C. A. The universal grammar of reading. In: **Scientific Studies of reading.** v. 7, n. 1, 2003. p. 3-24.

PETROVSKI, A. **Psicología general.** Moscou: Editorial Progreso, 1985.

\_\_\_\_\_. **Psicologia evolutiva y pedagogica.** trad. Leonor Salinas. Moscou: Editorial Progreso, 1979.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva.** Campinas/SP: Editorial Psy, 1994.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PLATÃO. **Fedro.** trad. Pinharanda Gomes. 6ª ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

PRESTES, Z. R. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia.**In: Congresso de Educação Básica, 2011. Florianópolis: COEB, 2011. v. 1. Disponível em: <[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2011\\_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Seminiovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PROTETTI, F. H. Afinal, existe algum aspecto positivo no modelo da Escola Tradicional? In: **Revista Espaço Acadêmico.** n. 106. Ano IX. março 2010. Disponível em:<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8885>> Acesso em: 01 out. 2016.

PRUDENTE, V. M. M. **A gramática no banco dos réus: culpada ou inocente?** 189 f., 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Belo Horizonte.

QUEIROS, E. **Notas contemporâneas**. Porto: Lello Editores, 1979.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

\_\_\_\_\_. **Angústia**. Rio de Janeiro: Record, 1988.

REBUSTILLO, M. R; SARGUERA, R. B. Algunas consideraciones acerca del estudio de las habilidades. In: **Revista Cubana de Psicología**, vol. 10, nº 1, 1993. p. 27-32.

RIBEIRO, V. S. Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. In: **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, ago/dez 2011. p. 100-116.

ROBERTO, T. M. G. Reconhecimento das letras: considerações sobre espelhamento e variação topológica em fase inicial de aprendizagem da leitura. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, jan./mar. 2013. p. 12-20.

ROCHA, R. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Salamandra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. São Paulo: Salamandra, 1999.

\_\_\_\_\_. **O livro da escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

RODRIGUES, A. D. I. **Línguas brasileiras**. São Paulo Edições Loyola, 1986.

ROSA, J. G.. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. In: **Cad. Cedes**, vol. 24, n. 62, abril 2004. p. 100-116. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04 set. 2016.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C. et al.(Org.). **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. 186 f. 2014. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da relação consciente com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil: primeiras análises à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: **Anais [recurso eletrônico] do 1º Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**, 2053 p., Bauru: Faculdade de



Ciências, 2016. p. 1072-1083. Disponível em: <<http://www2.unesp.br#!/phcbauru2015>>. Acesso em: 11 maio de 2017.

SANTOS, A. A. C.; SOUZA, M. P. R. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? In: **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 9, n. 2, 2005. p. 291-302

SANTOS, F. S. S.; TSUHAKO, Y. N. A organização do tempo e do espaço no ensino fundamental: possibilidades didáticas. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 177-191.

SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 26-43.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005a.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005b. Disponível: <[http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/maria/materiais/Saviani\\_Concep\\_\\_es\\_Pedag\\_gicas\\_\\_2005.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/maria/materiais/Saviani_Concep__es_Pedag_gicas__2005.pdf)>. Acesso em: 11 maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27 ed. trad. Antônio Chelini e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de Alfabetização**: roteiros para o professor: 1º ano. Florianópolis: Lili, 2015.

\_\_\_\_\_. **Sistema Scliar de Alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013a.

\_\_\_\_\_. A desmistificação do método global. In: **Letras de Hoje**, v. 48, n.1. p. 6-11, jan./mar. 2013b.

\_\_\_\_\_. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Princípios do sistema alfabético do português no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Aventuras de Vivi.** Florianópolis: Lili, 2012.

\_\_\_\_\_. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set. 2010. p. 43-47.

\_\_\_\_\_. Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português. In: **Perspectiva**, v. 20, nº 01, jan/jun, 2002. p. 139-156.

\_\_\_\_\_. Psicolinguística e Neurolinguística. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, jan/jun, 1997. p. 37-48.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística.** 5 ed. Porto Alegre; Globo, 1982.

SGANDERLA, A.P.; CARVALHO, D. C. Testes ABC: a defesa de uma base científica da organização escolar. In: **Portal ANPED Sul**, 2010. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia\\_da\\_Educacao/Trabalho/09\\_12\\_04\\_Testes\\_ABC\\_a\\_defesa\\_de\\_uma\\_base\\_cientifica\\_da\\_organizacao\\_escolar.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/09_12_04_Testes_ABC_a_defesa_de_uma_base_cientifica_da_organizacao_escolar.PDF)>. Acesso em: 28 out. 2016.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia:** um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, B. G. **Construtivismo e métodos tradicionais:** uma análise dos processos de alfabetização atuais. 113 f., 2011. Monografia (Graduação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Marília.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 10ª ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.N.; RUBISNTEIN, S.L.; TIEPLOV, M. B. (Orgs). trad. Florencio Villa Landa. **Psicologia.** México: Grijalbo, 1960.

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista.** trad. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. In: **Revista Elementos** (ciência e cultura), n. 77, Universidade Autónoma de Puebla, México, 2010. p. 9-13.

\_\_\_\_\_. **Enseñanza de la lectura: método práctico para la formación lectora.** México: Trillas, 2008.

STRECK, D. R. **José Martí & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TALIZINA, N. F. **Psicología de la enseñanza.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TALIZINA, N. F. **Manual de Psicologia Pedagógica.** México: San Luis Potosí, 2000.

TASCA, M.; POERSCH, J. M. **Suportes linguísticos para a alfabetização.** Porto Alegre: Sagra, 1990.

TATIT, P.; PERES, S. (2004). Sopa. In: **Palavra Cantada. Palavra Cantada 10 anos.** CD. São Paulo. Gravadora: Palavra Cantada. Distribuição: MCD e Lua Discos.

TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa.** trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. In: **Psicologia USP**, vol. 17, nº 2, 2006. p. 59-83.

TOLCHINSKY-LANDSMANN, L. **The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003.

TREIMAN, R.; KESSLER, B.; POLLO, T. C. Learning about the letter name subset of vocabulary: evidence from US and Brazilian preschoolers. In: **Applied Psycholinguistics**, v. 27, nº 2, 2006. p. 211-227.

TREVISAN, A. **Vamos aprender poesia?.** Porto Alegre: Ed. Age LTDA, 2008.

TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal.** 215 f., 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Marília.

UMBELINO, J. D. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba.** 459f. 2014. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Campus Florianópolis/SC.

VÁZQUEZ, A. **S.Filosofia da Praxis.** Tradução do espanhol de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986, 3ª ed.

VELOSO, C. **Língua.** 1984. Disponível em: <<http://www.caetanoveloso.com.br>>. Acesso em: 26 de junho de 2015.

VIEIRA, M. S. P.; RODRIGUES, L. A. Reflexões linguísticas no Programa de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, In:

**Anais [recurso digital] do Congresso Municipal de Educação de Bauru:** a escola e os diferentes atores do processo educativo, 285p., Bauru/SP, 2016. p. 166-169.

VIEIRA, D. M. Jogos de linguagem – estratégia para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento. In: MORO, C. S. et al. Organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:** saberes e práticas. Curitiba: SEED-PR, 2012. p. 43-63.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico; apresentação e comentário Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LEONTIEV, A.N. & LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-118.

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

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. Play and its role in the mental development of the child. Psychology and Marxism Internet Archive. 2002. In: PASQUALINI, J. C. **Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de Ensino Fundamental na Educação Infantil.** In: Revista Teoria e Prática da Educação, v. 17, n. 3, set/dez, 2014. p. 93-106.

VYGOTSKY, L. S. The problem of age (M. Hall, Trans.). In: RIEBER, R. W. (Ed.), **The collected works of L.S. Vygotsky:** vol. 5. Child psychology. New York: Plenum Press. (Original publicado em 1933-1934), 1998. p. 187-205.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Eds.), In: **The collected works of L. S. Vygotsky:** vol. 1. Problems of general psychology. New York: Plenum Press. (Original publicado em 1934), 1987b. p. 39-285.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

ZAPOROZHETS, A. V. A psychological study of the development of motor activity in the preschool-age child. In: **Journal Soviet Psychology,** v. 15, 1977. p. 60-72.

ZATZ, L. **Aventura da escrita**: história do desenho que virou letra. 2 edição. São Paulo: Moderna, 2002.

ZHUROVA, L. E. **La enseñanza de la lectura en el círculo infantil**. Moscú: Editora Pedagógica, 1974.

\_\_\_\_\_. The development of analysis of words into their sounds by preschool children. In: **Soviet Psychology and Psychiatry**, vol. 2, 1963. p. 17-27.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.