



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANY DE MORAIS LEONARDO

**LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA:
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Macapá-AP
2021

ADRIANY DE MORAIS LEONARDO

LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA:
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza

Macapá-AP
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Leonardo, Adriany de Moraes.

Leitura e escrita da criança: análise dos documentos oficiais para a alfabetização à luz da pedagogia histórico-crítica. / Adriany de Moraes Leonardo; orientador, Demilto Yamaguchi da Pureza. – Macapá, 2021.
123 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Alfabetização. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Crianças – Escrita. 4. Pedagogia crítica. 5. Psicologia educacional. I. Pureza, Demilto Yamaguchi da, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

372.21 L5811
CDD. 22 ed.

ADRIANY DE MORAIS LEONARDO

LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA:
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A ALFABATIZAÇÃO À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Data de aprovação:
Macapá, 31 de março de 2021.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza (orientador)
Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Profa. Dra. Cassia Hack
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof. Dr. Álvaro Adolfo Duarte Alberto
Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

A todos aqueles que tiveram seu direito de ler e de escrever usurpado, mesmo que,
talvez, jamais tenham a oportunidade de ler estas linhas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conduzir durante esta trajetória e por me dar forças para continuar, mesmo quando tudo parecia difícil.

Aos meus familiares, por todo amor e incentivo. Em especial, agradeço aos meus pais, aos meus irmãos e ao meu namorado. Obrigada por tudo!

Aos meus alunos, por me fazerem entender, a cada dia, a importância da luta por uma educação transformadora e humanizadora que possibilite aos educandos o acesso ao saber sistematizado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza, por acreditar em minha capacidade ao aceitar-me como sua orientanda, por todo incentivo ao longo do curso e por ser um professor maravilhoso. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Cássia Hack, por me inspirar, incentivar-me, por me apresentar autores que pudessem colaborar com minha pesquisa e por me ajudar a mergulhar no mundo da pedagogia histórico-crítica. Obrigada também por se disponibilizar para participar das bancas de qualificação e de defesa desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Álvaro Adolfo Duarte Alberto, por suas valiosas contribuições com este trabalho e por sua participação nas bancas de qualificação e de defesa. Obrigada por ser um professor tão carismático.

Aos professores suplentes da banca de defesa, Profa. Dra. Helena Simões e Profa. Ronedia Bosque, pela disponibilidade.

Aos professores que contribuíram com o recorte deste trabalho no evento *Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*, por todas as discussões travadas na FACED-UFBA.

Aos membros do grupo de estudos *Pedagogia Histórico-Crítica*, da Universidade Federal do Amapá, por todas as valiosas discussões que me ajudaram a aprofundar o conhecimento acerca das teorias que deram base a este trabalho. Agradeço-lhes também pelos diálogos, pela amizade e pelas tardes de lanches.

Aos amigos que torceram por mim e me incentivaram desde a inscrição no programa.

Aos que participaram, mesmo de forma virtual, da apresentação final desta dissertação e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram com esta jornada que é o mestrado. Obrigada pelas palavras de incentivo!

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

(SAVIANI, 2011, p. 201).

RESUMO

Nas últimas décadas, no contexto educacional, cresceu o interesse pelos estudos acerca da alfabetização e, assim, essa temática passou a ser discutida sob diversos enfoques, entretanto ainda são escassas as pesquisas sob uma abordagem crítico-dialética para essa fase de ensino. Nesse sentido, buscou-se investigar, à luz da pedagogia histórico-crítica, as perspectivas educacionais predominantes nos documentos oficiais para a alfabetização, a fim de analisar o posicionamento do sistema educacional brasileiro acerca da leitura e da escrita da criança. Partiu-se da hipótese de que as perspectivas educacionais presentes nos documentos oficiais sugerem conteúdos que não instrumentalizam o educando, reduzindo, assim, suas possibilidades de emancipação humana. Trata-se de uma pesquisa documental, fundamentada nos pressupostos epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético, alinhando-se a conceitos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, e tem como técnica de investigação a análise de conteúdo. Os documentos analisados foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Os resultados evidenciaram que, mesmo após diversas reformas educacionais e discussões acerca da alfabetização, os documentos oficiais estão permeados de contradições entre seus objetivos, concepção de leitura e escrita, concepção de linguagem e conteúdos propostos, voltando-se para a manutenção de uma escola capitalista e indicando um ensino que se baseia em teorias hegemônicas, as quais empobrecem o currículo cada vez mais, adiando o processo que leva os estudantes a atingirem graus mais elevados de escolarização. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com os estudos coletivos em prol de uma educação emancipatória, em vista da humanização dos sujeitos e do alcance de suas máximas potencialidades.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino da leitura e da escrita. Pedagogia histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural.

RESUMEN

En las últimas décadas, en el contexto educativo, ha crecido el interés por los estudios sobre alfabetización y, por lo tanto, este tema ha llegado a ser discutido bajo diferentes enfoques, sin embargo, la investigación bajo un enfoque crítico-dialéctico para esta etapa docente es aún escasa. En este sentido, se buscó investigar, a la luz de la pedagogía histórico-crítica, las perspectivas educativas predominantes en los documentos oficiales de alfabetización, con el fin de analizar el posicionamiento del sistema educativo brasileño en la lectura y escritura de los niños. Partimos de la hipótesis de que las perspectivas educativas presentes en los documentos oficiales sugieren contenidos que no instrumentalizan al alumno, reduciendo así sus posibilidades de emancipación humana. Se trata de una investigación documental, basada en los supuestos epistemológicos del Materialismo Histórico-Dialéctico, en línea con los conceptos de la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural, y su técnica de investigación es el análisis de contenido. Los documentos analizados fueron: la Guía Curricular Nacional (DCN), el Plan Nacional de Educación (PNE), los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y la Política Nacional de Alfabetización (PNA). Los resultados mostraron que, incluso después de varias reformas educativas y discusiones sobre alfabetización, los documentos oficiales están permeados de contradicciones entre sus objetivos, concepción de la lectura y escritura, concepción del lenguaje y contenidos propuestos, volviéndose hacia el mantenimiento de una escuela capitalista. E indicando una enseñanza que se fundamenta en teorías hegemónicas, que empobrecen cada vez más el currículo, posponiendo el proceso que lleva a los estudiantes a alcanzar niveles superiores de escolaridad. Así, se espera que esta investigación pueda contribuir a estudios colectivos a favor de una educación emancipadora, en vista de la humanización de los sujetos y el logro de su máximo potencial.

Palabras clave: Alfabetización. Enseñanza de la lectura y la escritura. Pedagogía histórico-crítica. Psicología histórico-cultural.

ABSTRACT

In the last decades, in the educational context, a greater interest in studies about literacy was perceived and, thus, this topic has come to be discussed under different approaches, research from a critical-dialectical approach regarding this teaching phase is, however, still scarce. In this sense, we sought to investigate, through the historical-critical pedagogy, the educational perspectives prevalent in the official documents for literacy to analyze the position of the Brazilian educational system regarding children's reading and writing. The hypothesis used was that the educational perspectives present in the official documents suggest content that does not instrumentalize the student, which reduces their possibilities for human emancipation. It is a documentary research, based on the epistemological assumptions of Historical and Dialectical Materialism, in line with the concepts of historical-critical pedagogy and cultural-historical psychology, and the research technique is based on content analysis. The documents analyzed were the: National Curriculum Guidelines (DCN), National Education Plan (PNE), National Curriculum Parameters (PCN), National Common Curriculum Base (BNCC) and the National Literacy Policy (PNA). The results showed that, even after several educational reforms and discussions concerning alphabetization, the official documents are permeated with contradictions between its objectives, conception of reading and writing, conception of language and proposed contents, which results in the maintenance of a capitalist school, indicating an education based on hegemonic theories, reducing curriculum quality more and more and postpones the process that leads students to reach higher degrees. Therefore, it is expected that this research can contribute to collective studies towards an emancipatory education in view of the humanization of the subjects and the achievement of their maximum potential.

Keywords: Literacy. Teaching reading and writing. Historical-critical Pedagogy. Cultural-historical Psychology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AP	Amapá
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
IAB	Instituto Alfa e Beto
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unifap	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	UM BREVE HISTÓRICO DA ESCRITA E DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	25
2.1	PERCURSO HISTÓRICO DA ESCRITA E DA ALFABETIZAÇÃO.....	25
2.2	PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30
2.3	OS MÉTODOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO	34
3	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO	40
3.1	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	40
3.2	ALFABETIZAÇÃO SOB UM ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO.....	44
4	APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	53
4.1	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	53
4.2	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM HUMANA: A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	55
4.3	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	60
5	OS DOCUMENTOS OFICIAIS E SUAS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DA CRIANÇA NA ALFABETIZAÇÃO.....	65
5.1	A LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	65
5.2	DOCUMENTOS OFICIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE	68
5.2.1	Contextualização.....	69
5.2.2	Análise dos documentos	78
5.2.2.1	<i>Objetivos.....</i>	78
5.2.2.2	<i>Concepção pedagógica.....</i>	84
5.2.2.3	<i>Concepção de linguagem</i>	91
5.2.2.4	<i>Concepção de Leitura e escrita.....</i>	95
5.2.2.5	<i>Natureza dos conteúdos.....</i>	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga a temática da alfabetização sob um viés histórico-crítico, fazendo um debate acerca da leitura e da escrita da criança, analisando as orientações para essa fase de ensino nos documentos oficiais, levando em consideração pressupostos da pedagogia histórico-crítica (PHC) e da psicologia histórico-cultural.

Como o interesse pela temática da alfabetização cresceu nos últimos anos, passou-se a discutir essa etapa escolar sob diversas abordagens, que, em sua maioria, reforçavam perspectivas educacionais hegemônicas¹, dentre elas, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, que acompanharam os documentos oficiais desde as primeiras reformas educacionais. A partir da década de 1990, esses estudos se intensificaram, e criaram-se propostas que traziam um novo direcionamento para a alfabetização, sobretudo no que se refere ao ensino da leitura e da escrita da criança.

Nesse sentido, vários métodos foram indicados para orientar esse ensino, bem como o direcionamento dos caminhos a serem percorridos pela alfabetização, entretanto a escola continuou apresentando fracassos que se evidenciavam/evidenciam frequentemente nas pesquisas, nas avaliações oficiais e na vida de muitos educandos², em especial, dos oriundos da classe trabalhadora.

Observa-se que, embora os estudantes passem anos na escola, ao final da Educação básica, muitos não conseguem desenvolver uma leitura e escrita que tenham, de fato, um caráter eficiente, emancipatório, consciente e humanizador, o que os torna meros decodificadores de

¹ Saviani (2005) agrupa, do ponto de vista da pedagogia, as concepções de educação em “duas grandes tendências” (p.1): a primeira, predominante até o final do século XIX, engloba as concepções que priorizam a teoria sobre a prática; a segunda é composta por concepções que fazem o inverso, priorizam a prática, subordinando a teoria a ela, o que predominou no século XX. Assim, o autor insere no primeiro grupo a Pedagogia Tradicional e suas modalidades, com enfoque nas “teorias do ensino”, e, no segundo, a Pedagogia Nova, centrada nas “teorias da aprendizagem”, assumindo diversas versões, assegurando sua hegemonia.

² Ao longo do trabalho, são utilizados os vocábulos “alunos”, “professores”, “todos”, entre outros, não adotando o uso de duas formas, como “todos” e “todas”. Essa escolha decorre da opção por critérios gramaticais, a fim de evitar redundâncias linguísticas. “Assim, no plano gramatical, temos a oposição *masculino x feminino: menino x menina*. Mas esta oposição pode anular-se ou neutralizar-se no plural, pois *meninos* (não ocorre a neutralização com *meninas*) pode indicar não apenas o plural de *meninos* (Daniel e Filipe), mas também o conjunto de *menino(s)* e *menina(s)* (Daniel + Clarice + Filipe + Isabel + Henrique + Eduardo + Marcelo). Referindo-se a todo esse conjunto podemos dizer: *Esses meninos são educados.*” (BECHARA, 2010, p. 505). Desse modo, ressalta-se que o uso dessas estruturas não expressa uma linguagem preconceituosa ou contrária à luta feminina e de outros grupos, também não expressa maior ou menor inclusão, ou seja, essa variação seria apenas uma questão discursiva. O mesmo ocorre com a palavra “homem” que, de acordo com o referencial teórico utilizado, precisou ser mantida. Além disso, “Também, o singular masculino pode, em certos contextos, assumir valor genérico e, assim, referir-se englobadamente a pessoas do sexo masculino e feminino: *o homem é mortal* (i. é, o homem e a mulher).” (BECHARA, 2009, p. 344).

palavras, realizando um ato mecânico, diferentemente do que poderiam alcançar em realizações linguísticas reais. Nota-se, também, um outro extremo: um ensino mais espontâneo, pautado em leitura e escrita do cotidiano, sem uma compreensão para além dos fatores textuais e sem um conhecimento amplo da sociedade e da aplicabilidade da leitura e da escrita nos mais diversos meios.

Destarte, essas práticas resultam em grandes consequências para os estudantes, materializadas na dificuldade para ler e escrever, e, para além disso, em obstáculos para se tornar um adulto capaz de intervir criticamente em sua própria realidade e transformá-la, pois muito do que se ensina na escola acaba por desconsiderar a prática social³ do educando.

Muitos conteúdos apresentados na escola enfatizam, prioritariamente, o cotidiano do estudante, com o argumento de ser esta a maneira mais adequada e democrática de se ensinar. Assim, a escola vai perdendo sua função específica e mantendo o foco em questões que promovem, gradativamente, o distanciamento do saber sistematizado. Desse modo, ressaltamos que o desenvolvimento humano “[...] não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado [...]” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 347).

A escolha pela aplicação de conteúdos de forma sistematizada para cada fase de ensino não parte exclusivamente do professor, que, muitas vezes, precisa “nadar contra a corrente” para inserir em sua prática pedagógica conteúdos realmente significativos e efetivos, que contribuirão também para que o aluno entenda conceitos de outras disciplinas. A grande questão é que, por mais que esse profissional tenha a melhor das intenções, acaba ficando limitado a documentos oficiais que, embora tenham contribuído para diversas questões educacionais, acabam “ditando” o que se deve ensinar na escola, e toda a competência dos docentes que estão em sala de aula parece não ter importância. Sem contar que essas determinações também orientam a produção de materiais pedagógicos alinhados a essas ideologias, os quais o professor, geralmente, vê-se obrigado a utilizar.

³ A prática social aqui tratada não corresponde à adequação do educando por meio de temáticas que ressaltam uma aprendizagem a partir do seu cotidiano. Como expõe Marsiglia (2011, p. 24), “É importante destacar que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para a estruturação do início da ação pedagógica, mas não é condição para ela. Isto por duas razões: primeiro porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento ‘em si’ e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento ‘para si’.” Assim, a transmissão dos conteúdos historicamente construídos é fundamental para que os educandos possam chegar à tomada de consciência, e, a partir disso, caminharem em direção à superação de sua condição social.

Ouve-se, também, frequentemente, no meio educacional, que o docente deve buscar adequar-se a toda nova tecnologia, para adentrar no universo do aluno. A pedagogia, segundo Saviani (2019, p. 212), “[...] emergiu como uma das áreas mais sensíveis às novidades, exigindo que o educador esteja sempre atento às últimas inovações buscando incorporá-las na sua prática pedagógica. Vulnerável aos modismos, a pedagogia deve navegar constantemente nas águas da atualidade.” Isso também se evidencia no discurso de muitas formações continuadas oferecidas por secretarias de educação, que mais parecem um manual de como aplicar os conteúdos presentes nesses documentos, para que o professor se “atualize” em meio às “tendências educacionais”, as quais prometem “a mais perfeita forma de ensinar”. É esse pensamento que insiste em se manifestar no dia a dia das escolas, essa “necessidade urgente” de acompanhar essas “inovações”, priorizá-las, cultuá-las, colocá-las acima de qualquer outro objetivo.

Então, o que fazer para superar essas limitações e desafios?

A mescla de perspectivas pedagógicas que permeiam o sistema educacional brasileiro tem colocado como prioridade curricular as competências, não os conteúdos, fazendo com que o educando permaneça nas mesmas condições e não ultrapasse esse patamar. Sobre esse tipo de educação, Duarte (2001) afirma:

Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (p. 38).

Dessa maneira, tais dificuldades nos instigam a compreender de que forma a educação tem caminhado ao longo dos anos e como os documentos oficiais têm colaborado para a manutenção desse modelo educacional, principalmente no que tange ao ensino da leitura e da escrita infantil na alfabetização.

A grande influência de teorias hegemônicas presentes nas políticas e diretrizes para o ensino da leitura e da escrita desvincula a escola do seu papel principal: a função específica pedagógica. Como explicita Saviani (2013):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. [...] Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. (p. 14).

Assim, tem-se o questionamento central desta pesquisa: **quais perspectivas educacionais predominam nos documentos oficiais para a alfabetização?** Desencadeando

as seguintes perguntas: a) Como a alfabetização se constituiu historicamente? b) Quais métodos orientaram o ensino da escrita e da leitura da criança na história da educação brasileira? c) Qual concepção de linguagem predomina nos documentos oficiais? d) Quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para se pensar alfabetização em uma perspectiva crítico-dialética?

Pensando-se escrita e leitura em uma visão crítico-dialética do processo educacional e da realidade social, o interesse pela temática tratada nesta pesquisa deu-se a partir de minhas vivências na condição de professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, que, ao perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino médio na produção, leitura e compreensão de textos simples, busquei aprofundar os estudos acerca do assunto, no intuito de descobrir as razões dessas limitações.

Durante as aulas, alguns estudantes apenas decodificavam as palavras dispostas no papel, de forma bastante mecânica, e poucos conseguiam desenvolver a leitura para além dos fatores textuais. Havia, em alguns momentos, uma leitura consciente quando se tratava de textos que exigiam pouco esforço, mas o mesmo fato não ocorria com textos mais complexos; alguns alunos reconheciam perfeitamente letras e palavras, mas não conseguiam se posicionar diante do que liam. Sob uma outra ótica, esses estudantes seriam considerados bons leitores, fazendo o procedimento com entonação, desenvoltura, articulação, marcando as devidas pontuações – o que para muitos leigos seria uma leitura perfeita, sendo um “sacrilégio” afirmar que aqueles estudantes não aprenderam a ler – entretanto esse não é o pensamento aqui adotado. Ler vai além de decodificar.

O mesmo obstáculo aparecia na escrita dos discentes, pois elementos primordiais da linguagem não eram levados em consideração no momento da produção textual, apareciam, inclusive, desvios básicos, como ortografia, concordância, regência, entre outros.

Então, depois de observar esse quadro se repetindo a cada ano e após muitas tentativas para tentar encontrar alguma forma ou estratégia para a superação das limitações apresentadas, dediquei-me a estudar esse processo a partir da alfabetização. A escolha por investigar essa fase de ensino não se deu na intenção de culpabilizar os professores dos anos iniciais pelas dificuldades que os discentes enfrentavam ao final da educação básica, mas objetivava compreender como acontecia o ensino da leitura e da escrita ao longo da trajetória escolar, para buscar alguma intervenção em minha prática pedagógica.

Por conseguinte, ingressei na especialização em “Linguagem na educação infantil e nas séries iniciais”, buscando responder ao seguinte questionamento “Como ensinar a leitura e a escrita às crianças para além de um processo mecânico?”. Foi então que me aproximei da teoria construtivista e passei a estudá-la. Essa teoria, naquele momento, respondia a certas inquietações, pois trazia uma proposta de rompimento com a forma engessada de se ensinar a ler e escrever, apresentada pelo ensino tradicional.

Então, buscando compreender ainda alguns processos, passei a atuar, como observadora e auxiliar de classe, na rotina de ensino de uma turma da educação infantil e de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental (EF), acompanhando os estudantes ao longo de um ano letivo. Com o auxílio da professora de classe, foram feitas diversas intervenções baseadas na teoria construtivista, o que me fez encontrar algumas soluções para os problemas enfrentados em minhas aulas com as turmas dos anos posteriores, entretanto outros questionamentos persistiam. Essa perspectiva adotada não priorizava conteúdos primordiais para aquela fase educacional, muito menos trazia uma fundamentação consistente acerca da língua para embasar o ensino, já que, de acordo com Cagliari (2009, p. 05), “[...] ler e escrever são atos linguísticos.”. A partir de então comecei a buscar outros estudos sobre a alfabetização, principalmente em autores que relacionassem essa fase escolar aos conteúdos essenciais para o ensino da língua.

Ainda em minha trajetória como professora da Educação Básica, a cada tentativa de inserir os conteúdos que, de acordo com estudos aos quais eu tinha acesso, eram imprescindíveis para o ensino da leitura e da escrita, deparava-me com inúmeras dificuldades na continuidade desse processo, dentre elas, a mescla de conceitos divergentes, determinados por documentos oficiais, que, conseqüentemente, passavam a ser a determinação do que se deveria desenvolver na sala de aula, fortemente “fiscalizados” pela escola.

Outra limitação para a continuidade era a interrupção das atividades que seriam desenvolvidas com minhas turmas por programações elaboradas pelas instituições e que não estabeleciam nenhuma relação com o conteúdo ou com a temática ministrada aos estudantes. Por muitas vezes, era necessário encerrar a aula para que os alunos participassem de alguma apresentação, palestra etc., sem organização prévia. Dentre os argumentos para justificar a realização dessas ações, estava o fato de que a escola precisava alinhar-se às determinações da legislação educacional e à vivência do educando ou até mesmo que precisava fazer parte de algum evento pensado pela secretaria de educação (evidentemente, sem a opinião do professor).

Limitações ainda pela quantidade de projetos ao longo do ano letivo, em que se tinha de encontrar alguma solução para desenvolver determinada palavra temática, mesmo que ela não tivesse nenhuma relação com a disciplina e com as especificidades do conteúdo estabelecido

pelo professor. Era como se tudo saísse “atropelando” as horas, já escassas, de planejamento e estudos.

Foi ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) que pude retomar minha busca. O objetivo era entender como se dava o ensino de leitura e escrita, a fim de obter respostas para as lacunas deixadas por teorias com as quais tive contato, especificamente com o Construtivismo. Foi então que conheci a pedagogia histórico-crítica (PHC) e busquei aprofundar-me nessa teoria, com a contribuição do grupo de estudos em PHC⁴, por meio de nossas discussões e pesquisas. Essas aproximações me trouxeram alternativas antes desconhecidas, apresentando-me possibilidades para responder às inquietações sobre os problemas existentes no ensino da leitura e da escrita da criança.

Era primordial pautar o conhecimento acerca da leitura e da escrita em teorias que pudessem corroborar o rompimento com a mecanização do ensino e, ao mesmo tempo, que oferecessem condições necessárias para que os educandos saíssem da escola instrumentalizados, com suas habilidades linguísticas aprimoradas e potencializadas para a transformação social, já que o desenvolvimento da linguagem “[...] sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos [...]” (MARTINS, 2013, p. 168).

É justamente esse um dos motivos pelos quais a classe dominante tem negado, insistentemente, as formas mais elaboradas da escrita, mascarando conhecimentos rudimentares e os apresentando como científicos, apontando como negativos e ultrapassados os saberes que os estudantes realmente precisam ter. Nessa direção, Cagliari (2009, p. 07) afirma que “O domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades, e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes.”.

Então, esta pesquisa também se justifica pela necessidade de propostas crítico-dialéticas que orientem o ensino da leitura e da escrita da criança na alfabetização sob este enfoque apresentado, unindo-se a perspectivas linguísticas e ao conhecimento acerca do desenvolvimento humano, para que leitura e escrita não se tornem processos mecânicos, muito menos um “faz-de-conta” no qual a criança desenvolve esses dois processos em suas formas mínimas e sem uma orientação efetiva, diante de uma atividade que deve levar em consideração a especificidade desse processo para que o educando esteja inserido em um ensino sistematizado.

⁴ Grupo de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica, da Universidade Federal do Amapá, vinculado ao Projeto de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Como a educação, principalmente no atual cenário, tem sido secundarizada e desvalorizada, não priorizando um ensino de qualidade e cedendo lugar a teorias hegemônicas, que negam a inserção de conteúdos clássicos, a pedagogia histórico-crítica poderá propor caminhos para que a escola siga na contramão desse processo, valorizando o conteúdo, o papel do professor e priorizando sua formação.

Desse modo, é imprescindível valer-se desse conceito para a compreensão do posicionamento que o sistema educacional brasileiro tem adotado para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização, pois parte-se do pressuposto de que os caminhos traçados pela educação decorrem do modo humano de produção num contexto capitalista, voltado a atender às exigências da burguesia.

Nessa direção, este trabalho contribuirá com os estudos ainda escassos no que diz respeito à alfabetização numa visão crítico-dialética, para que se propicie à criança um ensino sistematizado da linguagem escrita e da leitura, de modo que não se perca tempo com questões não prioritárias, tendo em vista o papel essencial da escola e sua especificidade, pois esse é um desafio que precisa ser enfrentado. Para tanto, é necessário que os conteúdos ensinados orientem os alunos à tomada de consciência e, nas palavras de Dangió e Martins (2018), “[...] 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.” (p. 66).

Destarte, esta pesquisa também contribuirá para os estudos que visem ao desenvolvimento coletivo de uma educação efetiva e de um ensino que valorize o conteúdo sistematizado, para que a escola atinja seus objetivos, já que o modelo de alfabetização que se tem hoje não apresenta como fim a humanização do educando e sugere temas que desviam o olhar que deveria ser dado a essa fase, em especial, à a escrita e à leitura.

Nesse sentido, é fundamental que se investigue de que forma o ensino da leitura e da escrita é visto nos documentos oficiais que versam sobre a alfabetização e de que forma os conteúdos presentes nesses documentos contribuem para o desenvolvimento humano, para a transformação da sociedade e para um ensino efetivo, já que a falha nesse processo se configura em um problema que a educação brasileira precisa superar.

Para isso, tem-se como *objetivo geral* desta pesquisa: investigar, à luz da pedagogia histórico-crítica, as perspectivas educacionais que predominam nos documentos oficiais para a alfabetização, a fim de analisar o posicionamento que o sistema educacional tem assumido

acerca da leitura e da escrita da criança. Como *objetivos específicos*: 1) Descrever historicamente o percurso da alfabetização, as perspectivas e métodos adotados para o ensino da leitura e da escrita da criança; 2) Discutir as contribuições da pedagogia histórico-crítica para se pensar em um ensino efetivo da leitura e da escrita na alfabetização; e 3) Analisar os documentos oficiais para a alfabetização, de acordo com as categorias: objetivo, concepção pedagógica, concepção de leitura e escrita, concepção de linguagem e natureza dos conteúdos.

Os primeiros documentos oficialmente instituídos para a educação básica foram criados em um contexto de reformas educacionais, Saviani (2005) aponta que, na comissão instituída para elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), em 1947, já era perceptível a predominância de pressupostos da pedagogia nova. Dangió e Martins (2018) afirmam que, nos últimos trinta anos, no Brasil, é visível a supremacia do construtivismo nas redes municipais e estaduais de ensino, principalmente nos documentos oficiais que orientam a educação.

Partindo dessa informação, esta investigação apresenta como hipótese o fato de que as determinações presentes nos documentos para o ensino da leitura e da escrita representam, ainda hoje, em sua maioria, perspectivas hegemônicas historicamente determinadas e pensadas para que a escola caminhe a favor do capitalismo, principalmente no que diz respeito à alfabetização, sugerindo conteúdos que não instrumentalizam o educando em direção à emancipação humana.

Nessa direção, esta pesquisa está embasada nos *fundamentos teórico-metodológicos* do materialismo histórico-dialético e caracteriza-se como explicativa, que consiste num enfoque mais adequado para este tipo de investigação no campo das políticas educacionais. Também está vinculada a conceitos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Sobre o materialismo histórico, Triviños (1987) assinala que este consiste em uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais.

As determinações para o ensino da leitura e da escrita na educação brasileira, por meio dos documentos oficiais, em que consiste no nosso objeto, estiveram vinculadas, ao longo da história, a perspectivas hegemônicas e ao interesse de uma classe dominante, isso é expresso na historicidade do ensino e dos métodos utilizados para a alfabetização.

Os pressupostos teóricos adotados nesta dissertação têm estreita relação com o método, que será fundamental para nos posicionarmos de forma crítica sobre os caminhos que a educação tem percorrido. Porto (2017) aponta que:

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica fundamentam-se na filosofia materialista histórico-dialética. Mas o que isso significa? Significa que a concepção de ser humano, de realidade e de conhecimento advém dos estudos do

materialismo histórico-dialético. Assim, os estudos sobre educação, desenvolvimento do psiquismo e conseqüentemente a formação humana partem também dessa filosofia. (p. 22).

Sobre as *categorias de análise* que correspondem ao método, foram consideradas a *totalidade*, a *contradição* e a *mediação*. A análise dessas categorias nos revela como a escola tem promovido uma educação moldada aos padrões do capital.

Quanto à categoria *totalidade* buscou-se propor uma discussão em âmbito histórico e global, iniciando-se com os aspectos históricos da alfabetização e dos métodos que acompanharam/acompanham o ensino da leitura e da escrita, bem como a análise decorrente de um pensamento advindo de políticas internacionais, envolvendo interesses econômicos, políticos e ideológicos. Esse procedimento nos ajudou a compreender o contexto histórico em que se deu/dá a necessidade do ensino da leitura e da escrita.

Essa categoria supracitada nos leva à compreensão do real, por meio de conexões, sem nos esquecer de que ela é composta pela contradição. Essa compreensão será feita da parte para o todo e do todo para a parte. Então “[...] o conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente.” (CURY, 1985 p. 36).

A categoria *contradição* é constituída pela *totalidade*, e, ao mesmo tempo, subordina-se a ela. Como princípio dinâmico de análise da educação, aponta o que pode ser modificado e a direção dessa mudança (CURY, 1985). Nesse sentido, as produções educacionais dominadas pela ideologia do capitalismo, que colocam o educando a favor deste, podem ser superadas por meio da suplantação de tais condições. Assim, poderemos compreender o contexto histórico e social no qual os documentos oficiais estão inseridos, os quais, ao mesmo tempo, fazem parte de interesses internacionais.

Na categoria *mediação*, partindo da ideia de que as mediações sociais são realizadas pelo homem, levou-se em consideração a escola como mediadora, pois, para a PHC, essa instituição atua na mediação na medida em que proporciona condições ao educando para que ele possa agir em direção à transformação. Essa categoria também é considerada “[...] central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global.” (SAVIANI, 2019, p. 177). Também será levado em consideração o signo⁵ como mediador na atividade humana. Nessa

⁵ “O signo linguístico, especialmente na significação trazida pelo significado, une pensamento e linguagem, transformando-se em fator irrefutável de qualificação de nossas funções psíquicas. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p.23).

direção, os fatos não ocorrem de forma isolada, mas estão interligados. Concordando com Cury (1985):

Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial [...] e a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. (p. 43).

Ainda sobre a mediação, Segundo Saviani (2019, p. 167), “[...] é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe com a ‘totalidade’ e a ‘contradição’ o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento.”

Considerando o objeto de estudo deste trabalho e seus objetivos, foi utilizada a pesquisa documental para a *análise dos dados*, no intuito de compreender a totalidade. Para Gil (2002, p. 45), esse tipo de pesquisa “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. A pesquisa documental possibilitou-nos a compreensão das perspectivas educacionais presentes nos documentos oficiais que orientam o ensino da leitura e da escrita na alfabetização bem como a compreensão das categorias que emergiram deste trabalho.

Assim, no intuito de responder às perguntas advindas da investigação, este trabalho apoiou-se, principalmente, nos pressupostos da pedagogia-histórico-crítica, de acordo com os estudos de Saviani (2005, 2008, 2011, 2012, 2013, 2019); nas contribuições de Marsiglia (2011) e Gontijo (2014) quanto aos estudos sobre o desenvolvimento da escrita na alfabetização; nas pesquisas de Dangió e Martins (2018) sobre a alfabetização num enfoque histórico-crítico; e em Martins (2013, 2016), Vigotski (VYGOTSK⁶, 1995) e Luria (1979, 2016) nos estudos acerca do desenvolvimento da linguagem e do psiquismo humano; dialogando também com autores que se utilizam do materialismo histórico-dialético, trazendo uma concepção de totalidade do fenômeno. Além disso, apoiamos-nos nos estudos linguísticos de Cagliari (2009, 1998) para compreender alguns elementos acerca da história da escrita. Também foram consultados autores que versam sobre a alfabetização em outras perspectivas, como Soares (2004) e Ferreiro (1987), tratando das aproximações e das divergências teóricas com a perspectiva adotada neste trabalho, além de consultas a teses, dissertações e artigos que discutem essa temática, os quais estão referenciados ao longo do trabalho.

⁶ Grafia adotada conforme a referência utilizada.

Os documentos analisados foram: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN); o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, a Base Nacional Comum curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Nesse *corpus*, buscou-se identificar as contribuições e as divergências teóricas, metodológicas e de conteúdos referentes ao ensino da leitura e da escrita da criança, à luz dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e das contribuições da psicologia histórico-cultural, com o propósito de identificar as perspectivas educacionais que orientam esse ensino.

Esses documentos podem ser considerados documentos de Política Educacional, e, segundo Evangelista (2009), além de expressarem as diretrizes educacionais, estão articulados a interesses políticos.

Além dos documentos supracitados, foram consultados também, para melhor compreensão do processo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, segundo o Ministério da Educação (MEC)⁷, são documentos fundamentais para a Educação Básica.

Ademais, foram consultados dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), para a verificação de resultados como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁸ – com ênfase nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁹, que indica o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, a fim de compreender o contexto da alfabetização.

Como *técnica de análise*, esta pesquisa se valeu da Análise de Conteúdo, que, de acordo com Bardin (2011, p. 47), consiste em um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a análise, foram obedecidas as fases propostas por Bardin (*ibidem*): a) *pré-análise*, b) *exploração do material* e c) *tratamento dos dados - inferência e interpretação*.

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>. Acesso em: 12 mai. 2019.

⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 12 mai. 2019.

⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>. Acesso em: 12 mai. 2019.

Na *pré-análise* foram organizados os documentos oficiais para a educação básica, como fontes primárias, obtidos pelos sítios do MEC. Esses documentos foram catalogados, escolhendo-se os destinados à alfabetização, especificamente aos anos iniciais do ensino fundamental. Fez-se então uma *leitura flutuante*, para reconhecimento e, posteriormente, formulação de hipóteses e objetivos. Nessa fase, foi selecionado o *corpus* de análise.

Quanto à *exploração do material*, após a elaboração dos objetivos, foram estabelecidas as unidades de análise, que, segundo Franco (2005), dividem-se em *unidade de registro*¹⁰ e *unidade de contexto*¹¹. A unidade de registro escolhida foi o “item”, com atenção às limitações dessa escolha. Em seguida, foi feita a definição das categorias de análise: a) objetivos; b) concepção pedagógica; c) concepção de linguagem; d) concepção de leitura e escrita; e e) natureza dos conteúdos.

Na terceira fase, *tratamento dos resultados-inferência e interpretação*, foram analisados, à luz da pedagogia histórico-crítica, os sentidos que se encontram por trás das mensagens, estabelecendo, assim, uma relação entre esses dados obtidos e a fundamentação teórica. Nesse procedimento, foi feita a caracterização do ensino fundamental de nove anos para o qual os documentos analisados são destinados. Posteriormente, houve uma contextualização sobre a criação de tais documentos, seguindo-se da explanação sobre suas características gerais, para então descrever a análise propriamente dita. Esse processo ocorreu no sentido de buscar o que se esconde nos dados e mensagens aparentes.

Esta dissertação está estruturada em cinco seções. A primeira traz a *introdução* da pesquisa, contendo o problema e a problemática da investigação, os objetivos traçados, a hipótese, a justificativa e os aspectos metodológicos.

A segunda seção, intitulada *Um breve histórico da escrita e da alfabetização no Brasil*, faz uma abordagem histórica de como se deu a invenção da escrita e de sua importância para a humanidade, situando o ensino da leitura e da escrita no contexto das perspectivas educacionais que permearam/permeiam a educação brasileira, bem como os métodos utilizados para a alfabetização.

¹⁰ “É a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.” e podem ser de diferentes tipos (palavra, tema, personagem e o item). (FRANCO, 2005, p.37).

¹¹ Para Franco (2005, p. 43), “[...] é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado [...]” funciona como um pano de fundo para a análise e visa diferenciar os significados e sentidos da mensagem.

Na terceira seção, *Pedagogia Histórico-Crítica e alfabetização*, são abordados os fundamentos teórico-metodológicos da PHC, com ênfase em uma alfabetização embasada nos pressupostos dessa teoria.

A quarta seção versa sobre as *Aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural*, fazendo uma abordagem sobre o desenvolvimento, aprendizagem humana e linguagem, bem como sua aquisição e concepções expressas no contexto da educação brasileira.

Na quinta seção, denominada *Documentos Oficiais e suas orientações para o ensino da leitura e da escrita da criança na alfabetização*, é feita uma exposição sobre o ensino da Língua Portuguesa nos primeiros anos do ensino fundamental, principalmente nos aspectos sobre a leitura e a escrita, contextualizando também os documentos oficiais para a alfabetização, e, em sequência, é feita a análise dos dados.

Em seguida, as *considerações finais* apresentam a discussão acerca do que foi tratado na dissertação, a fim de situar a alfabetização diante dos documentos oficiais existentes e do contexto educacional, no intuito de contribuir com os estudos sobre a leitura e a escrita.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA ESCRITA E DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Esta seção objetiva fazer uma abordagem de cunho histórico acerca da alfabetização, das concepções pedagógicas que orientaram a educação brasileira e dos métodos propostos para o ensino de leitura e escrita da criança, relacionando a temática aos atuais estudos e discussões. Tratando-se de uma pesquisa fundamentada na pedagogia histórico-crítica, a reconstituição do contexto histórico é primordial para contextualizar também a trajetória desse ensino no Brasil. Para Dangió e Martins (2018, p. 12), um enfoque histórico-crítico exige a compreensão do fenômeno estudado em sua “processualidade e movimento”.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA ESCRITA E DA ALFABETIZAÇÃO

Antes abordar a história da alfabetização, é imprescindível que se discorra sobre o percurso sócio-histórico da criação da escrita, visto que, segundo Cagliari (2009), “Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever [...]” (p. 82) e, para o mesmo autor, a escrita “[...] tem como objetivo primeiro permitir a leitura [...]” (p. 88).

A escrita existe desde tempos remotos, acompanhando o homem desde os primórdios da civilização. É evidente que ela não foi criada com as primeiras necessidades de comunicação, pois o ser humano já se comunicava por meio de outras linguagens, mas ela emergiu da necessidade de registro simbólico e de armazenamento de informações. Como afirma Zatz (2002, p. 23), “Quando o homem começou a plantar, criar animais, fiar, construir cidades, a escrita passou a ser um instrumento necessário e importante. Era preciso, por exemplo, controlar os rebanhos e, mais tarde, os produtos que iam do campo para a cidade e da cidade para o campo.”.

O nascimento da escrita é tão importante para o desenvolvimento da humanidade, de modo que muitos estudiosos a classificam como um marco que distingue a pré-história da história. Cagliari (2009, p. 91) faz uma classificação da história da escrita em três fases distintas:

a pictórica¹²(também chamada pictográfica), a ideográfica¹³ (ideogramas) e a alfabética (uso de letras). Interessa-nos, principalmente, para este estudo, a terceira fase: a alfabética.

A fase alfabética é caracterizada pelo uso de letras, que se originaram nos ideogramas, visto que estes não acompanhavam a complexidade que a sociedade ganhara, assim, o valor ideográfico passa a ter uma representação fonográfica (CAGLIARI, 2009). Desse modo, “A humanidade inaugurava a *fase alfabética da escrita*, democratizando o acesso ao código escrito por meio do ensino das letras do alfabeto [...]” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 17, grifo das autoras). Esse sistema alfabético abarcou elementos dos demais sistemas de escrita para assegurar uma comunicação mais efetiva.

A escrita foi sendo aprimorada por diferentes povos. A chamada fase alfabética é marcada pelo uso de letras, que passaram a desenvolver uma nova função: a representação fonográfica. Dehanene (2012, p. 208) afirma que a escrita alfabética tem suas primeiras representações datadas de “1.700 anos antes de nossa era”.

Cagliari (2009) aponta que os sistemas de escrita considerados mais importantes são o semítico, o indiano e o greco-latino¹⁴ e constata que, do último “provém o nosso alfabeto (latino) e o cirílico (grego), que originou o atual alfabeto russo.” (p. 94). Pelo próprio modelo de sociedade vigente em cada época, muitos povos criaram e aprimoraram seu sistema de escrita conforme sua necessidade e faziam dela um instrumento essencial para a sobrevivência.

O alfabeto como conhecemos atualmente sofreu diversas modificações, ou seja, muitos processos aconteceram até que tivéssemos a atual forma de escrita, até mesmo os próprios materiais utilizados ao longo do tempo para escrever deixam evidente essa diferença, porém, ressalta-se que o objetivo desta pesquisa não se concentra em descrever exaustivamente os

12 Segundo Cagliari (2009), é a escrita representada por meio de desenhos e pictogramas. Ressalta-se que esse tipo de escrita, embora seja de suma importância para a história da humanidade, deixava uma leitura vaga sobre os acontecimentos, visto que possibilitava múltiplas interpretações, pela própria natureza dos textos não verbais. Dehaene (2012) afirma que, por meio dessas imagens, a humanidade autoestimula seu sistema visual. Rocha (1992, p.7) exemplifica esse tipo de escrita: “quando um homem desenhava um boi, queria dizer boi; quando desenhava um jarro, queria dizer jarro; e, quando desenhava o Sol, queria dizer sol.”

13 Com a evolução da sociedade e da necessidade de se utilizar a linguagem de forma mais específica, para além da comunicação e pela necessidade de registro, houve a urgência de uma escrita que pudesse dar conta de acompanhar relações comerciais estabelecidas, como, por exemplo, a contagem do número do rebanho e não apenas a representação de uma palavra, como na escrita pictográfica. “Esse tipo de escrita já permitia contar uma pequena história, ou mandar uma mensagem simples.” (ROCHA, 1992, p.8). Para Cagliari (2009, p. 93) “As escritas ideográficas mais importantes são a egípcia (também chamada de hieroglífica), a mesopotâmica (suméria), as escritas da região do mar Egeu (por exemplo, a cretense) e a chinesa (de onde provém a escrita japonesa).”

¹⁴ “Dadas as características das línguas semíticas, não era muito importante escrever as vogais, sendo as palavras facilmente reconhecidas apenas pelas consoantes [...]” (CAGLIARI, 2009, p. 94-95).

aspectos evolutivos do alfabeto, mas destacar a importância da escrita para a humanidade e sua relação com o processo de alfabetização.¹⁵

Nesse sentido, Cagliari (1998, p. 12) afirma que “Quem inventou a escrita, inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização [...]. A Alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade [...]”. Certamente, esse processo não tinha essa nomenclatura, porém a ideia de alfabetizar já existia, quando, por exemplo, após a criação da escrita, exigia-se que as pessoas conhecessem o sistema de sua língua e, conseqüentemente, decifrassem mensagens que lhes eram enviadas.

De acordo com cada momento histórico, a alfabetização se configura de diferentes formas. Na época primitiva, por exemplo, “[...] ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto.” (CAGLIARI, 1998, p. 14).

Fischer (2009) também aponta que a escrita se modifica de acordo com a evolução e transformação da sociedade, não aparecendo naturalmente ou por uma ação divina. A forma como as sociedades foram se organizando exigiu essa criação.

A alfabetização, na antiguidade, enfatizava no ensino da leitura e da escrita apenas o domínio do alfabeto, passando do reconhecimento oral para repetições de palavras lidas, seguidas de transcrição (RIZZO, 2005). À medida que o sistema de escrita ia expandindo-se, exigiam-se mais atribuições do indivíduo para que este pudesse ler e escrever. Então, segundo o mesmo autor, tornava-se necessário abandonar o sistema de símbolos para usar novas representações para o som da fala, ou seja, por meio do sistema de sílabas.

Nesse contexto, a leitura se dava sem a presença da escola, a maioria das pessoas aprendia a ler para fins sociais, como negócios, comércio, cultura, e sem uma institucionalização. A cópia e a soletração eram utilizadas como aprimoramento do ensino, cuja particularidade era estabelecida de acordo com cada povo. Cagliari (1998 p. 15) explicita que “[...] com a escrita semítica aconteceu algo muito curioso que, sem dúvida alguma, foi proposital para facilitar o uso do sistema de escrita e sobretudo o seu aprendizado, ou seja, o processo de alfabetização.” O autor fazia referência ao desenvolvimento do princípio acrofônico¹⁶, que se dava pela

¹⁵ Ver mais sobre a história da escrita e evolução do alfabeto em Cagliari (1998, 2009) e Dehaene (2012).

¹⁶ O princípio acrofônico “[...]além de permitir uma grande simplificação no número de letras, trazia de forma óbvia como se devia proceder para ler e escrever. Uma vez identificada a letra pelo nome, já se tinha um som para ela. Juntando os sons das letras das palavras em seqüência, tinha-se a pronúncia de uma dada palavra – o que,

representação do som inicial da letra (consoante) que formava o nome de cada palavra. A alfabetização consistia em decorar uma lista com o nome das letras, observando a presença dessas consoantes nas palavras para fazer transcrição desses sons.

Os gregos utilizaram esse mesmo sistema, porém precisaram efetuar algumas adaptações, pois o conjunto de consoantes que empregavam não era igual ao das línguas semíticas¹⁷. Dessa forma, além das consoantes, acrescentaram-se também as vogais para a escrita alfabética, mas o sistema acrofônico foi mantido. Então, “Os gregos adotaram o alfabeto fenício, mas inventaram novas letras para os sons que não existiam em grego.” (ROCHA, 1992, p. 25). É evidente que a língua escrita se adaptava conforme a necessidade de seus usuários.

Esses conhecimentos acerca da escrita, assim como o alfabeto, foram assimilados pelos romanos, que atribuíram às letras nomes que representavam o som de cada uma. Desse modo, criou-se o nome das letras tal qual conhecemos hoje.

Para transmitir essas mudanças às próximas gerações, foram criados alguns documentos de orientação (uma espécie de alfabeto, grafado em pedras ou metal), que eram deixados aos descendentes de cada povo e serviam como um “guia” para leitura e escrita, os quais foram considerados como “as mais antigas ‘cartilhas’ da humanidade” (CAGLIARI, 1998, p. 18). Esses documentos transmitiam os ensinamentos daqueles que já sabiam ler e haviam tido algum contato com a escrita, o que era repassado aos demais e, assim, dava-se a alfabetização.

Como na Idade Média a alfabetização não ocorria prioritariamente no contexto escolar – as crianças eram educadas em casa – com a expansão da escrita, esse ensino, que se dava por meio da transmissão, começou a encontrar dificuldades para se manter nessa configuração.

A escrita passou a ser usada com mais frequência na sociedade, e formas variantes foram desenvolvidas, como ocorre com toda língua em uso. Essas variantes também ocorriam com as representações gráficas, e era necessário que o usuário conhecesse tais representações para realizar a leitura. Desse modo, cada povo as aprimorava conforme suas particularidades.

feitos os devidos ajustes, dava o resultado final de sua pronúncia; e, pronunciando, o significado vinha automaticamente.” (CAGLIARI, 1998, p. 16).

¹⁷ Segundo Gomes de Araújo (2008), “A classificação das línguas semíticas é ainda hoje objeto de discussão. A este respeito encontramos dois tipos de classificação: a primeira hipótese, a qual é tida como tradicional, está baseada principalmente em dados geográficos e importâncias culturais das diferentes línguas semíticas. Nesta classificação as línguas semíticas ocupavam as regiões da Ásia Ocidental, do oriente para o ocidente: Mesopotâmia, Síria-Palestina, Arábia. O agrupamento dessas línguas está usualmente baseado em sua distribuição geográfica: Semítico Norte-Oriental (Mesopotâmia), Semítico Norte-Occidental (Síria-Palestina) e Semítico Sul-Occidental (Arábia e Etiópia). A segunda hipótese [...] enfatiza as inovações morfológicas e fonológicas.” (p.18).

A partir de então, passou a ocorrer a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas, desse modo, o leitor deveria compreender que, embora elas apresentassem uma grafia diferente, correspondiam à mesma letra. Passa a existir um novo problema para a alfabetização, pois, além de diferenciar as variantes das representações gráficas, precisava-se agora diferenciar suas aplicações (CAGLIARI, 1998).

Mesmo com toda essa evolução no campo da escrita, as dificuldades continuavam a aparecer. “Não bastava saber o alfabeto, seu princípio acrofônico e a ortografia: era preciso, ainda, saber fazer a categorização correta das formas gráficas, reconhecendo a que categoria pertencia cada letra encontrada nas diferentes manifestações gráficas da escrita.” (CAGLIARI, 1998, p. 19). Com isso, as variações evidenciadas no uso da língua foram amenizadas no uso da ortografia.

O Renascimento e a utilização da imprensa na Europa trouxeram um maior significado aos livros e ao seu papel na sociedade, pois a quantidade de indivíduos que dominavam a leitura cresceu e esta passou de uma ação coletiva para um processo individual (CAGLIARI, 1998). Com a Reforma Protestante, os fiéis também eram motivados a ler a Bíblia, aumentando o interesse pelo domínio do alfabeto

Assim, a necessidade de alfabetização passou a ser muito maior, e, nesse contexto, são instituídas as cartilhas. Muitas delas se espalharam e passaram a ser conhecidas, sendo que cada autor imprimia nelas sua visão sobre o alfabeto e a melhor maneira de se ensinar. Algumas traziam imagens que apresentavam semelhanças com as letras e se valiam de várias formas de ensino. Foi nesse momento que as primeiras gramáticas neolatinas também apareceram.

Com a evolução da humanidade e das sociedades, o sistema de escrita ocupava também diversos papéis. Nota-se que, mesmo sendo um interesse individual, a busca pela escrita tinha seu uso vinculado a uma necessidade social e ideológica. Entretanto, ao mesmo tempo que fiéis buscavam ampliar sua capacidade de se instrumentalizar para ter acesso aos escritos bíblicos e a outros textos, parte da sociedade não era beneficiada por esse saber.

De acordo com a mudança do contexto histórico e social, a finalidade e a importância da alfabetização também sofreram mudanças. Se antes o principal interesse, além do registro, era expandir a leitura da Bíblia, agora ganha maior dimensão. Cagliari (1998) destaca que, a partir de então, com as novidades advindas da Revolução Francesa, a alfabetização fora introduzida como matéria escolar, sendo uma forma de responsabilidade com a educação das crianças, as quais eram membros da burguesia.

Rocha (1992) ressalta a necessidade da escrita no mundo moderno, já que ela está presente em muitas civilizações. Por isso, é tão importante se discutir leitura e escrita de forma ampla. “Dominar leitura e escrita é condição *sine qua non* para participar da sociedade contemporânea, visto que esta é letrada.” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 01). Desse modo, podemos ver o quanto a escrita é imprescindível, e esse valor não é desconhecido pela classe dominante.

No Brasil, a história da alfabetização acompanha a trajetória das ideias pedagógicas. Assim, diversas vertentes propuseram e tentaram implantar a melhor forma de ensino da leitura e da escrita, o que será explicitado na próxima subseção.

2.2 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na história da educação brasileira, muitas foram as formas de ensino da leitura e da escrita, isso é evidente ao acompanharmos a trajetória das ideias pedagógicas no Brasil, periodização formulada por Saviani (2008). As concepções educacionais – tendências pedagógicas – podem ser divididas em dois grandes grupos: a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova (SAVIANI, 2005).

No que diz respeito ao primeiro momento da educação no Brasil, este teve início com a chegada dos Jesuítas e a influência da educação católica. Segundo Saviani (2008), esta foi a primeira versão da intitulada pedagogia católica¹⁸: a Pedagogia Brasílica, que consistia em ensinar aos gentios a língua portuguesa e a doutrina cristã na escola de ler e escrever. A leitura e a escrita ocorriam em consonância aos interesses da Coroa Portuguesa. Apresenta-se, portanto, uma das primeiras práticas de alfabetização no país, mesmo sem o uso da nomenclatura oficial.

Posteriormente, em uma segunda versão da pedagogia católica, criou-se o *Ratio Studiorum*, um modelo que consistia num plano elaborado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sob o domínio dos Jesuítas, ensinava-se a leitura e a escrita por meio de regras, mas essa tarefa não podia ser usufruída por todos. Ler e escrever era privilégio de poucos.

Como apresenta Saviani (2008):

¹⁸ De acordo com Saviani (2005 p. 32) “A pedagogia católica constitui a manifestação mais vigorosa da concepção pedagógica tradicional no Brasil”.

O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (p. 56).

Nesses dois momentos, é perceptível a hegemonia da vertente religiosa no processo de ensino da leitura e da escrita, e, a partir disso, pode-se observar que o acesso a esses saberes já se dava de forma regulada. Nem todos tinham direito de aprender a ler e escrever, pois as orientações se davam nessas condições de exclusão por meio da igreja católica.

Desse modo, os jesuítas não só impunham seu modelo educacional conservador, como também a forma de pensar segundo sua religiosidade, mesmo na tentativa de conciliar essas ideias com as mudanças sociais que já estavam ocorrendo. Saviani (2008) destaca que, como a igreja estava perdendo lugar com a reforma protestante, necessitava-se expandir a fé católica. Então, ler e escrever tinha também um objetivo ideológico. Esse período é denominado, segundo o autor supracitado, Pedagogia Tradicional.

No entanto, esse modelo não foi satisfatório por muito tempo, a atuação dos jesuítas já não era compatível com a evolução da sociedade, e, como consequência, foi decretada sua expulsão do país, em 1759 (SAVIANI, 2008). Inicia-se o segundo período da Pedagogia Tradicional, marcado pela coexistência das vertentes religiosa e leiga. Instaurou-se, então, a “Pedagogia Pombalina”, com reformas de instrução pública e que se baseavam em ideias laicas, de inspiração iluminista – momento em que são instituídas as denominadas “aulas régias”¹⁹, as quais permaneceram até 1834. A partir de então, instaura-se o que se conhece como pedagogia tradicional leiga, que trazia resquícios da educação jesuítica, mas com propostas que destacavam o ecletismo, o liberalismo e o positivismo (SAVIANI, 2008).

Sobre a pedagogia leiga, foram feitas algumas considerações quanto ao ensino e à educação das crianças:

[...] em regra, não quer a *Lei nova* que comece o ensino da escola senão aos 7 anos, e nunca antes dos 6. Antes de tais idades, aprendem as crianças mais e melhor no seio de suas famílias. A vida pautada da escola, principiada antes do tempo próprio, acanha fatalmente o desenvolvimento do corpo. Senão também o da inteligência. (MACAHUBAS, 1884, p. 17 *apud* SAVIANI, 2008, p. 152-153).

Nota-se que, nesses dois momentos, o ensino era controlado pela igreja, mesmo no período pombalino, pois a atuação da instituição religiosa não desapareceu. O ato de ler e

¹⁹ Saviani (2008) explica que a sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das aulas régias, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do subsídio literário, instituído em 1772.

escrever estava vinculado às ideologias que viam nesse ensino não um poder instrumentalizador para a transformação social, mas uma forma de usar a linguagem de acordo com seus próprios interesses.

Ainda nesse período, os alunos desempenhavam também uma função docente com a determinação de criação das “Escolas de primeiras letras”, o chamado ensino mútuo, em que um aluno mais avançado ajudava o docente a ministrar as aulas. O ensino era orientado por documentos que regulavam o conteúdo a ser ministrado. Segundo Saviani (2008, p. 126), “O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional [...]”.

Posteriormente, esse método do ensino mútuo foi sendo progressivamente suplantado pelo método intuitivo, também conhecido como “lição das coisas”. Então

A pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República sendo que, na década de 1920 ganha corpo o movimento da Escola Nova que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica. (SAVIANI, 2005, p. 09).

Com a questão da industrialização, a Pedagogia Tradicional coexistia com ideais da chamada Pedagogia Nova (SAVIANI, 2008). Nesse contexto são instituídas as cartilhas, que continham lições “para ensinar a ler rapidamente” e eram elaboradas em diferentes versões, trazendo diferentes métodos e estratégias para o ensino da leitura e da escrita. Entretanto, embora conseguisse “alfabetizar”²⁰ um grande número pessoas, esse modelo de alfabetização era deficiente, não atingindo completamente um resultado satisfatório.

Essas ideias passaram a aparecer nos documentos de orientação para o ensino. Na comissão de elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já é evidente o predomínio da pedagogia nova. Porém, logo após, em 1960, esta começa a entrar em crise. É então articulada a pedagogia tecnicista, que se torna uma orientação oficial no Brasil (SAVIANI, 2005).

Nesse contexto, por volta do final da década de 1950, as escolas particulares – denominadas católicas – e as escolas públicas entram em conflito. As escolas particulares objetivavam fundar uma escola nova católica, de cunho popular, no intuito de renovar a

²⁰ As cartilhas não tinham como resultado o sentido amplo de alfabetização. Muitos que se dizem alfabetizados por esse modelo estão, na verdade, levando em consideração a codificação e decodificação.

educação confessional, defendendo os interesses populares e a participação política. Desse contexto, emergiram movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire²¹. Estes viam a educação como uma forma de conscientizar as massas.

Enquanto a pedagogia tradicional colocava o professor no centro do processo e a pedagogia nova dava destaque ao aluno, na pedagogia tecnicista aluno e professor ocupam papéis secundários, com ênfase na tendência produtivista de ensino. Essa concepção está inserida no contexto do neoliberalismo e da sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003).

As perspectivas que acompanharam a história educacional – pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista – são classificadas por Saviani (2018) como teorias não críticas, visto que a educação não era vista de forma relacionada aos condicionantes sociais. Essas perspectivas eram permeadas de valores implícitos de perpetuação das condições sociais vigentes, levando o educando a adaptar-se à sua realidade, em confluência com a sociedade capitalista.

Na década de 1970, muitos autores passam a se interessar pela temática das teorias críticas, principalmente nas universidades. Entretanto era necessário propor uma concepção crítica que pudesse apresentar uma solução para os problemas que a educação enfrentava, pois as teorias existentes eram consideradas críticas, mas não traziam propostas para a educação, sendo denominadas, então, teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008).

Nessa direção, Saviani, na década de 1970, passa a sistematizar a pedagogia histórico-crítica, que se apresentava como uma saída teórica para o cenário da época, pois sua pedagogia buscava uma compreensão da educação, pautando-se no desenvolvimento histórico-objetivo, tendo como base o materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 2008). No final dessa década a produção científica é intensificada no meio acadêmico, no intuito de colaborar para o desenvolvimento de uma escola que lutasse em favor das classes menos favorecidas.

Muitos estados brasileiros se envolveram em movimentos por uma educação de qualidade²², em consequência do descontentamento com a política educacional vigente.

²¹ Paulo Freire é um importante nome na história da alfabetização no Brasil, sendo considerado patrono da educação brasileira por Dilma Rousseff. Sua pedagogia está situada no campo das teorias contra hegemônicas, já citadas por Saviani (2008), entretanto suas proposições não se confundem com o que é postulado pela PHC.

²² “Em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: 1. Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo, colocando a educação escolar pública no centro das discussões; 2. São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; 3. Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; 4. Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), apesar de seu caráter controvertido; 5. Santa Catarina,

Buscavam-se novas propostas que pudessem atender aos anseios das classes populares. Em meio a essa busca, criaram-se muitos métodos. Sobre isso falaremos na subseção a seguir.

2.3 OS MÉTODOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Desde a instituição das cartilhas, os métodos utilizados para alfabetizar expandiram-se e diversificaram-se, resultando em muitas discussões em vista da escolha do melhor modelo. Mortatti (2000) denomina os métodos precedentes ao construtivismo como “métodos tradicionais de alfabetização”²³, classificados em: sintético, analítico e misto, os quais eram utilizados para o ensino da leitura e da escrita da criança, mas, segundo Cagliari (1998), nenhum conseguiu resolver os problemas que persistiam na educação.

Os métodos sintéticos ainda fazem parte da forma de ensinar de alguns professores, mas, na opinião de Mortatti (2000), isso não ocorre de forma hegemônica. Esses métodos são divididos em: alfabético, silábico e fônico.

O método alfabético parte da letra para a sílaba, depois para palavra e, em seguida, para o texto; o método silábico parte das sílabas; o método fônico é baseado na relação entre som e letra e parte da unidade mínima analítica que é o fonema, partindo de sons mais simples para os mais complexos (FRADE, 2007). Todos esses métodos têm como ponto de partida as unidades menores em direção às maiores.

Acerca desses métodos, Mortatti (2000) denomina quatro importantes momentos históricos para a alfabetização, no período de 1876 a 1994. O primeiro momento consiste na disputa entre o “método João de Deus”, baseado na palavrção e nos métodos sintéticos, que partiam das primeiras cartilhas; o segundo momento é marcado pela disputa entre o método analítico – baseado na palavrção e na setenciação – e os métodos sintéticos, baseados na silabação; o terceiro momento é representado pela dicotomia: método misto – também chamado analítico-sintético ou sintético-analítico – e método analítico; o quarto momento marca a

onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense.” (SAVIANI, 2008, p. 406-407).

²³ Para Mortatti (2006), o marco da passagem dos “métodos tradicionais” para o construtivismo é a década de 1980, com a publicação da obra *Psicogênese da língua escrita*.

disputa entre os defensores da “revolução conceitual”²⁴ e dos defensores dos métodos tradicionais (MORTATTI, 2000).

Sobre o primeiro momento denominado por Mortatti (*ibidem*), temos o “método João de Deus”, que substituiu o método da silabação, característica do método sintético²⁵. Esse método era baseado nos princípios da linguística moderna e assume a hegemonia em todo o país, sendo amplamente divulgado, tendo como principal característica a metodização da leitura e a palavração. Consistia em iniciar o ensino pela palavra para só então chegar às unidades menores, os fonemas (MORTATTI, 2000). A mesma autora afirma que o método “[...] contribuiu decisivamente para a constituição da alfabetização como objeto de estudo, no Brasil.” (p. 72), tanto que Silva Jardim, ativista político brasileiro, considerava-o um fator de progresso social.

Quanto à cartilha de João de Deus, Cagliari (1998, p. 24) diz que ela “[...] apresentava já uma forte tendência para o privilégio da escrita sobre a leitura, embora, no título da obra, haja um destaque à leitura. Essa cartilha foi, sem dúvida, o modelo para muitas outras que vieram depois e chegaram até nossos dias.”.

O segundo momento é marcado pela implementação da Reforma da Instrução Pública Paulista e a disputa entre os métodos sintético e analítico, que foram institucionalizados (MORTATTI, 2000). O método analítico propunha um ensino que partia da palavra para suas partes constituintes. Assim, as cartilhas foram sendo adaptadas para se adequarem às instruções oficiais.

Com a Reforma Sampaio Dória, em 1920, que trazia a proposta de “autonomia didática”, o método analítico começa a decair, e a constituição da alfabetização como objeto de estudo marca o início do terceiro momento (MORTATTI, 2000). Então passa a ocorrer uma disputa entre o moderno e o tradicional, a educação nacional ganha representação pelos princípios escolanovistas, e o ensino mantém o foco na aprendizagem.

²⁴Segundo Mortatti (2006), consistia no abandono das práticas tradicionais e a desmetodização da alfabetização, questionando a necessidade das cartilhas.

²⁵ Esse método partia da soletração, depois para os sons que elas representavam e depois para a silabação. Ensinava-se a ler por meio da junção das sílabas das famílias silábicas. Destaca-se que, nesse método, as frases utilizadas nas lições eram destituídas de grande valor semântico (MORTATTI, 2006). Utilizavam-se frases descontextualizadas que contivessem os sons correspondentes às famílias apresentadas e à escrita. Segundo Mortatti (2006), “quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e à ortografia, e seu ensino, às cópias, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.” (p. 05).

Sobre o método da silabação, Cagliari (1998) destaca que esses estudos eram divididos em lições, denominados como “método bá, bé, bi, bó, bu”, o que por bastante tempo configurou-se como modelo dos livros de alfabetização. Cada lição era dividida pelas chamadas “famílias” silábicas e continha pequenas frases em que essas famílias apareciam. Muitos desses enunciados eram soltos e reduziam a capacidade linguística das crianças, pois traziam seqüências muito menos complexas que as experiências linguísticas reais em fase de alfabetização.

Os métodos sintético e analítico passaram a ser usados simultaneamente, os chamados métodos mistos. Todavia, houve uma tendência de relativização da importância do método, e isso, segundo Mortatti (2000, p. 09), “[...] decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização [...]”. Em alguns lugares do Brasil, dava-se preferência ao método global²⁶.

Nesse período, os manuais do professor eram produzidos para acompanhar as cartilhas, entretanto esses manuais não conseguiram suprir as necessidades que a escola já enfrentava, pois apresentavam simplesmente regras para serem utilizadas durante a aula e não eram voltados ao ensino de conteúdos para dar base ao trabalho do professor (CAGLIARI, 1998). O terceiro momento dura até o final da década de 1970, quando se inicia o subsequente.

O quarto momento é caracterizado pela disputa entre os defensores da “revolução conceitual”, representada por Emília Ferreiro e pelos defensores dos métodos tradicionais (MORTATTI, 2000). A escola buscava respostas em estudos oriundos das universidades, os quais giravam em torno, principalmente, dos altos índices de analfabetismo no país.

Na direção desses estudos, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) fundamentavam suas pesquisas em Piaget, buscando entender o processo de conquista da escrita infantil. Para as autoras, a criança “[...] é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.” (p. 26). Essa perspectiva dá ênfase a uma aprendizagem em que a linguagem se adequa ao contexto social e ocorre espontaneamente. As pesquisadoras buscavam destacar papel ativo desses sujeitos.

Segundo Carvalho (2019, p. 61), as autoras supracitadas “[...] propuseram a psicogênese da língua escrita como uma teoria da aprendizagem da língua escrita e não como um método de alfabetização, portanto, o principal objetivo é explicar como os alunos constroem seus conhecimentos acerca da língua escrita.”

Sobre o processo de construção da escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que a criança cria hipóteses e passa por quatro sistemas²⁷: a) o pré-silábico, que consiste em utilizar as letras aleatoriamente; b) o silábico, que corresponde à aquisição de valores sonoros convencionais às consoantes; c) o silábico-alfabético: quando a criança ainda se encontra no silábico, mas já escreve algumas palavras sem desvios ortográficos; e d) alfabético: a criança já

²⁶ O método global também é conhecido por alguns autores como método analítico. Ver mais sobre o método em Mortatti (2006).

²⁷ Este trabalho não procura descrever exhaustivamente tais sistemas. Ver mais em: Ferreiro e Teberosky (1985)

adquiriu o conhecimento sobre a estrutura da língua, apresentando, eventualmente, apenas pequenos desvios ortográficos.

Então, de acordo com essa perspectiva, o conhecimento ocorre naturalmente, e a escola deve criar condições para que a criança faça suas descobertas, diante de hipóteses criadas, descaracterizando a noção de certo ou errado, considerando que todos são capazes de construir o conhecimento acerca da escrita (FERREIRO, 2011).

Essa proposta desconsidera aspectos fundamentais para o ensino e aprendizagem da escrita como “[...] as relações entre grafemas e fonemas; a correção do erro; o trabalho do professor e o ato de ensinar.” (CARVALHO, 2019, p. 62).

Sobre isso, Francioli (2012, p. 40) destaca:

[...] 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.

Para o Construtivismo, a criança teria capacidade de construir sua escrita nos usos cotidianos da língua. Conseqüentemente, por meio desse pensamento, a sistematização do processo de aquisição da escrita foi afastada. O construtivismo assume, desse modo, um caráter hegemônico e, segundo Mortatti (2000), seus ideais são difundidos nos programas de alfabetização do país. Em consequência, os métodos tradicionais declinaram ainda mais.

Percebe-se que, no intuito de superar certos conceitos da pedagogia tradicional, passou-se a adotar o Construtivismo como norte. No entanto, a necessidade de uma proposta que fosse crítica e, ao mesmo tempo, pudesse romper com o reprodutivismo permaneceu, pois, embora trouxesse esperança àqueles que questionavam a pedagogia tradicional e desejavam um ensino inovador, trouxe também uma série de inquietações, além da negação do caráter científico, do ensino sistematizado e da desvalorização do papel ativo do professor.

É inegável que o Construtivismo teve suas contribuições para o ensino da leitura e da escrita, antes mecanizado e destituído de um valor semântico coerente – como era observado nas cartilhas e suas lições silábicas para um ensino menos robotizado – no entanto, ele também minimizou o processo de ensino da leitura e da escrita, pautando-o em uma liberdade de aprendizagem não compatível com os requisitos necessários à assimilação da linguagem escrita, já que ela parte de um sistema complexo, não espontâneo, diferentemente da fala. Para os

estudos vigotskianos, a escrita não é individual, mas um ato social e sua apropriação também ocorre socialmente.

Destarte, a linguagem escrita requer conhecimentos específicos e sistemáticos para sua apreensão. Ou seja, é missão da educação formal ensiná-la, considerando-se, assim, o papel da escola, que deveria cumprir essa tarefa e passaria a assumir seu caráter dominante.

As ideias construtivistas difundiam-se cada vez mais entre os estudiosos e, de acordo com Mortatti (2000), as produções acadêmicas que versam sobre a alfabetização se expandem a cada dia. Essa autora caracteriza esse quarto momento como um período de destaque ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como objeto de estudo e pesquisa no campo acadêmico.

O trabalho com elementos essenciais da língua, como o estudo de grafemas, foi desaparecendo, assim, conhecimentos linguísticos essenciais para o ensino da leitura e da escrita ficaram em segundo plano. Nesse contexto, o Construtivismo configurou-se como uma espécie de moda no Brasil, muitos se diziam seguidores da teoria sem realmente se debruçar em seus estudos (MORTATTI, 2006).

A partir de 1990, houve mais intensidade nessas pesquisas, o que exigiu uma adequação dos currículos escolares a esse novo contexto. Um grupo de pesquisadores do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo passou a desenvolver estudos na área da alfabetização e propôs o método fônico, que retomava alguns pressupostos dos métodos tradicionais, sugerindo um ensino sistemático na relação grafema e fonema (FRANCIOLI, 2012).

No mesmo período, é criado o *ABC do Alfabetizador*²⁸, parte de um programa implementado em vários estados brasileiros e baseado nos princípios do método fônico. A expressão “Alfabetização e letramento” também apareceu no final da década de 1990 e apresentava uma proposta defendida por Magda Soares (2004), que publica diversos estudos acerca da Alfabetização no Brasil. Soares (*ibidem*) explica que os dois termos são distintos, porém, segundo ela, há entre eles uma interdependência, ou seja, a alfabetização só teria sentido se fosse desenvolvida junto às práticas sociais de leitura e escrita. A autora critica a separação dos dois processos e defende uma abordagem pedagógica em que letramento e alfabetização sejam indissociáveis:

[...] alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio

²⁸ Livro que fazia parte do *Programa Alfa e Beto* de Alfabetização, elaborado pelo Instituto Alfa e Beto (IAB).

de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 02).

Acerca do Construtivismo, Soares (2004) diz que este, ao negar o ensino por meio de um sistema fonológico e do sistema alfabético na forma sistemática direta e explícita, acabou sendo transformado em um ensino com uma aprendizagem implícita, incidental e assistemática. Alguns pontos da proposta de Soares (2004) são destacados por Francioli (2012), a qual afirma que essa proposta, apesar de apresentar-se como inovadora, não passa de uma união entre o método construtivista e o método fônico.

Em um contexto de organização dos professores, reivindicações por melhores condições de trabalho e pela democratização da escola, oposição ao governo militar e luta pelas eleições diretas, emergem as teorias contra-hegemônicas (Saviani, 2008), que atuaram na crítica à pedagogia dominante. Saviani (*ibidem*) classifica essas teorias em: a) pedagogia da educação popular, b) pedagogia da prática, c) pedagogia crítico-social dos conteúdos e d) pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia da educação popular defende uma educação organizada por movimentos, o diálogo e a cooperação para a construção do conhecimento na prática pedagógica popular (SAVIANI, 2008). Essa pedagogia almejava também mudanças na postura do Estado, que vivia um contexto de substituição da ditadura militar pela democracia. Advogava uma política educacional que pudesse priorizar os interesses das classes populares e objetivava a valorização do professor no processo de transmissão do conhecimento.

A pedagogia da prática discute os objetivos da educação, apontando a valorização do saber pautado na prática social, argumentando que o ato pedagógico corresponde a um ato político. Assim, seus objetivos estariam voltados para a vida cotidiana dos estudantes.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, elaborada por Libâneo (1985), versa sobre o papel essencial da escola, que se situava na difusão de conteúdos associados às realidades sociais, sendo eles culturais e universais, com o intuito de superar seus limites e dificuldades.

A pedagogia histórico-crítica, que nos interessa para este estudo, postula que a educação não pode estar dissociada dos condicionantes sociais, apontando que os conflitos vivenciados pela escola são reflexos dos conflitos sociais.

Falaremos um pouco mais sobre essa teoria e sua vinculação com a alfabetização na próxima seção.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO

Esta seção está dividida em duas subseções e objetiva apresentar os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, no que se relaciona à alfabetização, bem como suas características como uma teoria contra-hegemônica. Primeiramente, é feita uma descrição dessa teoria e a explicitação de seus fundamentos teórico-metodológicos e, posteriormente, falaremos sobre a alfabetização a partir de um enfoque histórico-crítico. Ressalta-se que nosso objetivo não é fazer uma abordagem exaustiva sobre a teoria²⁹, mas explicitar apenas seus principais aspectos que tiverem relação com a alfabetização.

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica, situada entre as teorias contra-hegemônicas da educação, foi elaborada por Dermeval Saviani, no final da década 1970, e se desenvolve até os dias atuais, em colaboração com outros autores. “A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.” (SAVIANI, 2013, p. 57).

Pautada no materialismo histórico-dialético, defende uma educação dialética com a sociedade, afirmando que a educação deve estar a serviço das classes menos favorecidas, já que é impossível isolar a escola das transformações sociais. Assim, o estudante precisa receber uma educação que o instrumentalize para atuar criticamente na sociedade.

Para tanto, Marsiglia (2011, p. 05) afirma que “Para entender as implicações e as possibilidades de um projeto educativo comprometido com a mudança da sociedade, é preciso ter uma visão de ser humano e sua relação com o trabalho.” O trabalho humano pode ser material – que garante a produção da subsistência ou de objetos, tendo o homem como sujeito – ou não material, o qual consiste na produção de ideias, valores etc., sendo a educação inserida no trabalho não material, em que o produto não é separado do produtor, nem do consumidor (MARSIGLIA, 2011). Nesse sentido, as duas modalidades de trabalho se relacionam, entretanto, quando o homem deixa de ser sujeito desse processo, devido a inversão de sua

²⁹ Ver mais sobre os fundamentos e aproximações da teoria em Saviani (2013, 2019)

posição, provocada pelo modo de produção capitalista, ele passa a ser objeto, o trabalho deixa de ser humanizado e são criadas condições para a alienação.

A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos. Sendo assim, na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e dos métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída. (MARSIGLIA, 2011, p. 07).

Desse modo, por meio do trabalho, o homem se humaniza, apropriando-se da natureza, suprimindo, então, suas necessidades.

Como exemplo,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. (MARX, 1996, p. 298).

Para a pedagogia histórico-crítica, ao contrário do que apontavam os pressupostos da pedagogia nova, a aprendizagem não se dá de forma espontânea. No que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita, a PHC indica que o educando, ao libertar-se dos aspectos mecânicos, poderá centrar sua atenção cada vez mais no conteúdo. Saviani (2013) faz uma exemplificação desse processo:

Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. [...] A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. (SAVIANI, 2013, p. 17-18).

Então, o educando precisaria passar por um ensino sistematizado para então dominar o nível da liberdade. Para isso, essa teoria defende uma escola comprometida com a transformação social, com uma aprendizagem contínua e sistematizada. Contudo, na alfabetização atual, influenciada pelo capitalismo, a escola tem assumido uma posição que leva o sujeito à adaptação das condições vigentes na sociedade. Isso é perceptível nas atividades que a escola desenvolve.

Quanto ao papel social da escola, Saviani (2013) afirma que consiste na socialização do saber sistematizado. Aponta ainda que ela deve instrumentalizar o educando por meio do saber elaborado, levando em consideração seu papel específico. Assim, apresenta-se uma possibilidade para a luta contra as imposições do capitalismo.

Sobre esse aspecto, Marsiglia (2011, p. 10) considera que:

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento.

Por outro lado, é importante ressaltar que a pedagogia histórico-crítica não traz uma fórmula de como ensinar, mas apresenta a possibilidade de se pensar esse ensino como fonte de transformação da realidade do educando, visando a sua instrumentalização e humanização.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, embora a escola não esteja dissociada e isolada da sociedade, esta não tem como principal função a abordagem de temáticas sociais. No entanto, na sociedade vigente, verifica-se a fragilidade que se tem na educação, em especial, no ensino da língua escrita, pois a escola acaba perdendo o que é objetivo, com atividades que tornam o educando cada vez mais distante do que se deve aprender, nas temáticas como alimentação, higiene ou a mecanização da alfabetização (LAZARETTI, 2013). É com a posse do saber elaborado que o estudante terá condições de agir criticamente sobre esses problemas.

Para a compreensão da PHC, são apresentados cinco passos³⁰: a) a prática social, b) a problematização, c) a instrumentalização, d) a catarse e e) a prática social. Tais passos não podem ser pensados como um manual, mecânica, linear e fragmentadamente, haja vista que não são momentos estanques, mas servem para orientar o trabalho docente. Por isso, “[...] necessitam ser compreendidos, dialeticamente, a partir do conjunto filosófico e teórico que lhe permitem a organização. Momentos que não se reduzem a passos no sentido linear, cronológico e isolado.” (HACK, p.104).

O primeiro passo, a prática social, consiste no ponto inicial do processo educativo, professor e aluno compreendem diferentemente essa prática. Nessa etapa, deve-se levar em consideração os conhecimentos dos quais o aluno já se apropriou em sua prática social.³¹

No segundo passo, a problematização, evidencia-se a necessidade de avaliação precisa dos saberes e conteúdos transmitidos aos educandos, de modo que eles se instrumentalizem para uma intervenção crítica na sociedade. Dessa maneira, o professor deverá ter clareza do seu

³⁰ Ver mais em Saviani (2018).

³¹ Marsiglia (2011) destaca que esse conhecimento não pode ser confundido com os saberes do cotidiano, mas com conhecimentos historicamente construídos, que se converterão em saber escolar.

planejamento e sobre o que é ensinado, pois é ele quem tem a formação específica para tal tarefa.

O terceiro passo, a instrumentalização, consiste em dar condições ao discente para a aquisição do conhecimento. Esse passo não coincide com a instrumentalização tecnicista, mas consiste na apropriação, pelas camadas populares, de ferramentas necessárias à luta social. Nessa etapa, a atuação do professor também é fundamental. “A importância dessa instrumentalização está em possibilitar o acesso da classe trabalhadora ao nível das relações de elaboração do conhecimento e não somente sua produção [...]” (MARSIGLIA, 2011, p. 25).

A catarse, o quarto passo, é a fase em que o aluno já adquiriu os conhecimentos necessários, podendo, então, atuar criticamente sobre a sua realidade, transformando-a; trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, que se convertem em elementos ativos da transformação social (SAVIANI, 2018).

No quinto e último passo, a prática social modificada, o estudante, de posse dos conhecimentos adquiridos e os tendo sintetizado, problematizando a prática social, poderá então compreender o fenômeno em sua totalidade, o que consiste no ponto final do processo.

Assim, haverá um maior alcance de instrumentalização da escola para que se construam condições para as classes populares ascenderem socialmente. Desse modo:

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética. (SAVIANI, 2019, p. 178, grifo do autor).

Esses passos no processo de alfabetização são evidenciados por Scalcon (2003), considerando a catarse como a apropriação subjetiva da estrutura objetiva da escrita. Para a autora “[...] a teoria preconiza a alfabetização como momento catártico da fase inicial de escolarização, habilidade básica e fundamental para o ingresso ao universo letrado [...]” (p. 138).

Desse modo, conhecer a teoria nos ajuda a entender o conceito de alfabetização tomado a partir dessa perspectiva. Na subseção a seguir, estudaremos especificamente a visão histórico-crítica acerca da alfabetização.

3.2 ALFABETIZAÇÃO SOB UM ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

A alfabetização é vista sob vários enfoques e, ao longo do tempo, vem sendo estudada por muitos autores, os quais destacamos, por exemplo, Magda Soares, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Ana Teberosky, Mary Kato, Angela Kleiman, Luiz Carlos Cagliari, Lígia Martins, Meire Dangió, Cláudia Gontijo, entre outros.

Segundo Gontijo (2014, p. 14-17), com base no relatório da UNESCO (2006), são apontadas quatro formas de concepção de alfabetização: a) “alfabetização como conjunto autônomo de competências”; b) “alfabetização como aplicada, praticada e situada”; c) “alfabetização como processo de aprendizagem”; e d) alfabetização como texto”.

A “alfabetização como conjunto autônomo de competências” está ligada à marcha sintética e analítica. Essa concepção está “[...] subjacente aos métodos e aos materiais de ensino da leitura e da escrita de marcha sintética e também analista.” (GONTIJO, 2014, p. 15).

A “alfabetização como aplicada, praticada e situada” está pautada em estudiosos que concebem a alfabetização como “prática social integrada a contextos de sociedades específicas.” Apresentam-se nessa concepção dois conceitos considerados centrais: “eventos de alfabetização e práticas de alfabetização.” (GONTIJO, 2014, p. 17). A partir dessa perspectiva, considera-se que o que se tem como analfabetismo deve ser revisto, já que é possível a participação de pessoas consideradas analfabetas nas práticas sociais de leitura e escrita.

Na “alfabetização como processo de aprendizagem” tem-se que ela “[...] é concebida como processo ativo e global de aprendizagem e não como o resultado de uma intervenção específica.” (GONTIJO, 2014, p. 17). Essa concepção está alinhada aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, cujas pesquisas baseiam-se nas ideias de Piaget e é também o que se tem observado na maioria dos documentos oficiais para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização.

Por fim, na concepção de “alfabetização como texto” tem-se a ideia do discurso que se manifesta nos textos, a alfabetização é concebida no contexto de práticas sociopolíticas e de comunicação mais extensas, que acabam legitimando e reproduzindo as estruturas de poder da sociedade capitalista. (GONTIJO, 2014).

Além dessas concepções apresentadas, outros conceitos de alfabetização são também discutidos no campo educacional. Entretanto, foge aos nossos objetivos problematizar todas essas discussões.

Para este estudo, tomaremos a temática da alfabetização num enfoque histórico-crítico, em vista de uma educação emancipadora, que reconheça os saberes necessários para o desenvolvimento do ser humano, em especial, o desenvolvimento da escrita e da leitura nessa etapa de ensino, para que o educando, com posse desses saberes, possa agir ativamente para a transformação da sociedade e de sua própria realidade; uma alfabetização que ocorra em um processo dialético e não se dê apenas em um período de tempo predeterminado.

Assim como afirma Marsiglia (2011, p. 39):

O papel da instituição escolar é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizadas as qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente.

No modelo educacional que se tem atualmente, as crianças encontram na escola a reprodução de seu cotidiano, o que não lhes acrescenta novos saberes necessários para ir além do que vivenciam em casa. Então, expor o estudante a um ensino sistematizado da linguagem escrita, tendo em vista o papel essencial da escola e sua especificidade, é um desafio que precisa ser superado urgentemente, pois a escola tem a função de propiciar aos educandos a apropriação desses saberes. Nesse caso, ela atuaria como mediadora no processo de transformação cultural, instrumentalizando o aluno para a transformação social, já que a educação, em seu processo de mediação, segundo Saviani (2013), tem o papel de humanização dos indivíduos, com o intuito de dar-lhes condições para a transformação da sociedade capitalista.

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2019, p. 35).

Nessa direção, a escrita ocupa um papel primordial, pois faz parte de tudo mais elaborado que a humanidade já conquistou, já que as condições humanas se originam “[...]nas condições materiais de existência” (MARX, 1996). Sua importância não está ligada apenas aos saberes necessários para a vida escolar, mas para a compreensão de própria realidade. Sem ela, o indivíduo não conseguirá compreender elementos mais complexos. Como argumentam Dangió e Martins (2018, p. 150), “[...] urge edificar uma escola na qual os alunos tenham as mesmas oportunidades de apropriação do sistema de escrita, provendo-lhes do conhecimento pleno do sistema ortográfico.”

Saviani (2019, p. 177), sobre a linguagem escrita, expõe que

[...] ela não pode ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático requerendo uma educação específica, formalmente construída. E a instituição escolar surgiu exatamente para atender a essa exigência. Eis como a escola veio se converter, na época moderna, na forma principal e dominante de educação, constituindo-se como a *mediação* mais adequada para a apropriação, pelos membros das novas gerações, das objetivações humanas próprias da cultura letrada que caracteriza a sociedade atual. (grifo do autor).

Entretanto ainda há uma imensa distância entre o que se ensina atualmente no processo de alfabetização e o que, de fato, deve ser ensinado às crianças. O ensino da escrita, frequentemente, vem sendo reduzido a algo pensadamente simplista, reducionista, sem cientificidade. Por esse motivo, é comum que qualquer pessoa se julgue apta para opinar sobre esse ensino; qualquer pessoa, sem a mínima formação específica, julga saber como se deve alfabetizar ou apontar o que uma criança precisa para se tornar alfabetizada.

A cada dia, muito se fala na mídia sobre os grandes índices de analfabetismo e evasão escolar, sem contar o número de analfabetos funcionais. Na alfabetização influenciada pelo capitalismo, a escola tem assumido uma posição que leva esse sujeito a adaptar-se às condições vigentes na sociedade, contentando-se em receber as migalhas chamadas de ensino. Nesse sentido, estudiosos têm, cada vez mais, se unido para propor uma educação que restaure o verdadeiro papel da escola.

Então, a pedagogia histórico-crítica e sua proposta de conteúdos possibilita-nos pensar na oportunidade de as classes menos favorecidas galgarem patamares maiores por meio da educação de qualidade. Dominar a linguagem escrita, portanto, é essencial para esse processo.

Para Saviani

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 se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. (2013, p. 18).

Assim, haverá um maior alcance de instrumentalização da escola para que se construam condições para as classes populares ascenderem socialmente.

Partindo dos pressupostos da PHC, é possível evidenciar o papel crucial da escrita, não somente para a redução do número de analfabetismo, mas para que, de posse desse conhecimento, o educando possa alcançar melhores posições na sociedade, já que a própria linguagem é também fator que possibilita a compreensão mais ampla do mundo, e a aproximação com a teoria poderá trazer-lhes essa possibilidade. Ou seja, não se trata apenas de alfabetizar, mas de questionar o objetivo da alfabetização.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, para que ocorra a mediação, a atuação do educador é de fundamental importância, propiciando uma formação adequada, tendo consciência do seu papel político; cabe, portanto, ao professor a tarefa de transformar o saber elaborado em saber escolar. Para Saviani (2013), também é importante pensar sobre o método, entretanto, por mais que os professores busquem fazer tais escolhas, ainda esbarram em um sistema que aponta o que deve ser ensinado, e o professor, por todas as determinações, acaba seguindo apenas essas orientações, sem expandir seus horizontes na sala de aula. É preciso, então, como forma de luta e resistência, ir além dessas possibilidades.

Nessa direção, é notória a necessidade de teorias que possam alinhar a alfabetização a propostas pedagógicas vinculadas a uma concepção que seja, de fato, crítica, principalmente no que diz respeito aos estudos iniciais, mas também urge que essas teorias se façam cada vez mais presentes nos documentos oficiais, de onde partem as determinações e, além disso, que essas discussões estejam presentes na formação desse profissional.

Também se destaca o papel do professor quanto ao conhecimento de seu objeto de ensino, tendo domínio sobre ele, de modo que possa organizar e planejar sua prática, ultrapassando as limitações impostas pelo reducionismo teórico das diretrizes oficiais. É preciso tomar posse dos conhecimentos acerca da língua, não apenas da noção de habilidades e competências. Além disso, conhecer a história de desenvolvimento da criança também é algo que deveria ser oportunizado a todo professor, principalmente o alfabetizador, antes mesmo de entrar em contato com esse estudante.

É importante que a criança, na relação com a escola, encontre nela condições para prosseguir nas etapas subsequentes de sua formação. Nas palavras de Dangió e Martins (2018):

Muitas crianças adentram os portões escolares e não encontram nesse espaço subsídios materiais e imateriais para sua formação. Por traz disso subjazem, dialeticamente, na unidade sociedade-educação, questões de naturezas diferentes: a ineficácia das políticas públicas para a classe trabalhadora, 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. (p. 62).

Destaca-se a necessidade do trabalho com conteúdos construídos historicamente e que atravessarão vários momentos da escolarização, de acordo com a especificidade de cada etapa e indivíduo. Saviani (2013) ressalta a importância que deve ser dada aos conteúdos clássicos, o que não significa retomar o tradicional, mas trabalhar com conteúdos sistematizados:

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a

importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. (p. 87).

Saviani (2013, p. 17) explica ainda, “Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim de atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo.” Assim, o aluno poderá compreender a realidade para além do que lhe é aparente.

Diante dos desafios e retrocessos pelos quais a educação tem passado, e diante das atrocidades a cada dia mais frequentes contra os profissionais da educação, é importante reavaliar essas condições, tendo uma posição crítica sobre o modelo de educação que se quer ter e, para além disso, escolhendo ferramentas para a superação desses fatores. Nesse sentido, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica caminham em direção a uma educação que almeja a transformação da sociedade, por meio da socialização do saber acumulado historicamente.

É necessário que o professor se debruce sobre uma perspectiva adequada para lidar com a melhor concepção de linguagem na alfabetização, inclusive sobre os moldes apresentados às instituições públicas, pois “[...] a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social.” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73).

Esse ensino deve ser adquirido desde a educação infantil e não se inicia apenas quando o educando ingressa no ensino fundamental, pois a escrita não aparece do nada, mas passa por diversos processos. De acordo com a teoria que defendemos, a educação infantil não é apenas um período de preparação para o ensino fundamental, muito menos um período para brincadeiras aleatórias, sem objetivo. É importante que tudo seja planejado, direcionado, orientado. Nessa fase, a criança já passa a ter contato com algumas formas da escrita e, evidentemente, levando-se em consideração os jogos de papéis e outras atividades que contribuirão para a compreensão do signo. É equivocada a ideia de que apenas lendo espontaneamente diversos textos a criança terá sua escrita adequada adquirida, isso pode até acontecer, mas não terá desenvolvido o máximo dessas habilidades.

Então, existem várias etapas percorridas até que a criança chegue à escrita propriamente dita. Para Dangió e Martins (2018)

[...] a alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolvendo, que cumpram 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 em sua conversão em funções culturais, isto é, superiores. (p. 59, grifo das autoras).

O jogo de papéis sociais, por exemplo, segundo Duarte (2006), não deve ocorrer de forma espontânea, no ato de brincar, os educandos devem ser orientados por um adulto, no caso, o professor, que utilizará esse jogo para estabelecer o ensino dos conteúdos específicos àquela etapa escolar.

Daí a importância de esse trabalho ser realizado já na etapa pré-escolar, pois

[...] possibilita um leque para que a criança represente as relações humanas, tendo consciência que se trata da representação de um personagem (fada, princesa, enfermeira, motorista, rei, animal etc.). Durante a brincadeira, a criança pode expressar que consegue simbolizar um objeto na função de outro. (CARVALHO; MARSIGLIA, 2017, p. 64).

Entretanto a educação infantil tem sido permeada por um processo reducionista, em que o lúdico é o centro da atividade, muitas vezes, desvinculado de qualquer objetivo de aprendizagem e não permite que a criança se aproprie da necessidade de estudo, e isso acaba perpetuando-se nos primeiros anos do ensino fundamental. Ou seja, mantêm-se o foco apenas no uso das brincadeiras, não nos objetivos específicos que podem ser alcançados. Essa categoria de ensino vem sendo influenciada por pensadores da chamada “pedagogia da infância”, uma infantilização que desconsidera as complexas relações para o desenvolvimento da linguagem.

Muitos professores encarregados de trabalhar com o ensino da escrita e da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental o fazem da mesma forma que na educação infantil, não exigindo da criança o máximo que ela poderia alcançar. Para que isso não aconteça, Dangió e Martins evidenciam:

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 6 anos, de acordo com o sistema de ensino nacional, não mais pertence à educação infantil. (2018, p. 180).

Quando a criança de seis anos, ao ingressar no ensino fundamental, não tem um ensino adequado, o qual é substituído por tarefas nada significativas para o objetivo da série, sua possibilidade de aprendizagem da leitura e da língua escrita em sua forma mais desenvolvida é adiada. Por isso, ressalta-se que é papel do professor avaliar o quanto a criança já avançou, pois a transição da educação infantil para o ensino fundamental é marcada também pela transição do lugar social que a criança ocupa.

O aluno de primeiro ano deve ser conhecido pelo professor que irá lidar com ele, principalmente sobre saber o que ele já alcançou e quais suas especificidades. A criança que chega a essa fase de ensino vive uma transição entre a pré-escola e essa nova etapa, na qual tem

que lidar com diversas mudanças: configuração das aulas, número de professores, disciplinas, entre outros fatores.

Nesse processo, como dito anteriormente, o jogo de papéis é primordial, e outras atividades já devem ser apresentadas a esse sujeito, que não pode continuar sendo ensinado da mesma forma que um aluno da educação infantil. Urge a ênfase à formação docente, para uma compreensão da transição entre o que se ensina na educação infantil e o ingresso no ensino fundamental, especialmente no que diz respeito à linguagem.

Para que não haja uma ruptura do processo, o estudante precisa acostumar-se ao ensino fundamental. Além disso, a criança de 6 anos, que marca o fim da idade pré-escolar e o início da idade escolar, vivencia as crises que, de acordo com (MARTINS; FACCI, 2016, p. 154) “[...] surgem no limite entre as idades e marcam o final de uma etapa do desenvolvimento e o começo da seguinte [...]”. Nessa fase, muitas crianças têm uma certa instabilidade não somente no aspecto escolar, mas em sua própria vida. É preciso, então, avaliar todos esses aspectos, o professor deverá ser sensível a esses desenvolvimentos. Essas crises, entretanto, não possuem, necessariamente, um caráter negativo, pois representam a expressão do desenvolvimento e a possibilidade de propor novos desafios aos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando um salto qualitativo.

Se essas crianças não tiverem nenhum preparo na etapa anterior, terão dificuldade nesta nova etapa e assim sucessivamente. Por isso, é importante pautar o ensino na tríade forma-conteúdo-destinatário. Segundo Martins (2013, p. 297), essa tríade “[...] se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico.” Não se deve considerar apenas um aspecto dessa aprendizagem. É importante considerar para quem ensinar, como ensinar e o que ensinar.

Entende-se, concordando com Dangió e Martins (2018, p. 25), que “[...] 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.”

Nessa transição da educação infantil para o ensino fundamental, no primeiro ano já é possível organizar ainda mais essa sistemática. Carvalho (2019), em sua tese, dentre as orientações para a alfabetização, destaca que a organização lógica dos conteúdos com relação à língua escrita no 1º ano do ensino fundamental é “[...] variável interveniente no processo de

alfabetização, promovendo o desenvolvimento da capacidade de generalização e abstração necessária à aprendizagem da língua escrita [...]” (p. 22). A autora destaca ainda que a prática social é o “critério de verdade” (p. 74) que deve ser considerado.

Desse modo, uma educação sob um enfoque histórico-crítico nos dará ferramentas para a possibilidade de superação da sociedade capitalista.

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, a disponibilização dos instrumentos fulcrais para a constituição da consciência na luta pela transformação da realidade injusta que ora se apresenta. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 61).

A escrita, segundo Vigotski (1995), compreende uma função psicológica superior. Ela não pode ser destituída de suas principais características e reduzida ao mero processo de produção aleatória de textos, frases e palavras, pois, por meio do ato de escrever, o indivíduo poderá alcançar melhores condições de constituir-se de forma ativa no meio social. Como uma atividade complexa, a escrita vai além da simples representação da oralidade, ela faz com que os educandos tenham acesso a tudo de mais elaborado que a humanidade já produziu. Para Saviani (2019), a escrita não ocorre de forma espontânea e assistemática.

Nesse sentido, “[...] *no período da alfabetização*, o ensino das relações entre grafemas e fonemas adquire um papel essencial, nuclear, enquanto que o trabalho com textos assume a função de assegurar e ampliar o significado e sentido das palavras em estudo.” (COELHO, 2016, p. 108, grifo do autor).

A apropriação da leitura e da escrita deve ser vista de forma dialética e estas possibilitarão um mais complexo desenvolvimento do psiquismo. “Além disso, há o compromisso da escola com o desenvolvimento integral e integrado da criança, assegurando-lhe o domínio, entre outros saberes, da leitura e da escrita como instrumentos de poder social, mas também como instrumentos de transformação de seu psiquismo.” (DANGIÓ; MARTINS 2018, p. 23-24).

Então é inegável a necessidade uma educação que realmente esteja comprometida com o educando. Ademais, é primordial que esses conhecimentos estejam vinculados aos pressupostos da psicologia histórico-cultural e a da pedagogia histórico-crítica.

Nesse pensamento, Saviani, ao prefaciar a obra de Martins e Marsiglia (2015, p. X), destaca que “A alfabetização é, portanto, a pedra de toque de todo o sistema de ensino. Seu tratamento inadequado determinará negativamente toda a trajetória escolar.”

Dessa maneira, é necessário pensar alfabetização não como uma fase engessada, determinada por um espaço específico de tempo, mas como uma etapa que ocorre na

processualidade. Para tanto, é fundamental que se leve em consideração o conhecimento acerca do psiquismo humano, em vista das funções psíquicas superiores, daí a importância dos estudos da psicologia histórico cultural, que será abordada na próxima seção desta dissertação.

4 APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção versa sobre as aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, ressaltando a importância dos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e das funções psíquicas superiores³² para se pensar alfabetização em uma perspectiva de educação que vise à humanização dos sujeitos, bem como a valorização dos conteúdos necessários para essa fase de ensino, haja vista sua cientificidade.

Partindo do pressuposto de que, para que se faça uma discussão acerca da leitura e da escrita da criança, é importante entender os elementos envolvidos no processo de aprendizagem. Para isso, será feita uma abordagem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana e a aquisição da linguagem, baseando-se nos estudos de Vigotski (1991, 1995) e Luria (1979, 2016), além das contribuições de Martins (2013) e de outros autores que discutem essa temática.

Assim, esta seção está dividida em três subseções 1) Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; 2) Desenvolvimento e aprendizagem humana: a aquisição da linguagem; e 3) Concepção de linguagem para a Psicologia Histórico-Cultural.

4.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

De acordo com o exposto nas subseções anteriores, destaca-se a aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, as quais se expressam reciprocamente.

[...] a pedagogia se constrói sobre fundamentos psicológicos e, no caso da pedagogia histórico-crítica, esses fundamentos são aqueles elaborados pela psicologia histórico-cultural. A psicologia, entretanto, também se constrói sobre fundamentos pedagógicos, sendo que, no caso da psicologia histórico-cultural, esses fundamentos são os que vêm sendo delineados pela pedagogia histórico-crítica.

Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é a *mediação* para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é a *mediação* para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana, tendo em vista o objetivo de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2019, p. 185, grifo do autor).

³² Sobre os conceitos de desenvolvimento humano e das funções psíquicas superiores, ver mais em Martins (2013).

Martins (2011) aponta como princípios norteadores entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico cultural “[...] a apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado [...]” e a “[...] transmissão de conhecimentos clássicos [...]” (p. 43-44). Desse modo, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural trazem ricas contribuições para um estudo efetivo da leitura e da escrita infantil no processo de alfabetização, que ressoará nas próximas etapas escolares e na vida de cada sujeito.

A psicologia histórico-cultural tem como base os estudos de Lev Semionovitch Vigotski, Aleksandr Luria e Alexei Leontiev, que criticavam a psicologia tradicional, propondo o desenvolvimento de uma psicologia científica que pudesse explicar o psiquismo humano em sua natureza histórica e social. Essa teoria desenvolveu-se no contexto da Revolução Russa, apresentando críticas à psicologia tradicional e trazendo a proposição de uma psicologia científica, com base no materialismo histórico-dialético.

Martins (2016, p. 25) afirma que

[...] os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica são aqueles que de fato compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural não apenas em razão do estofo filosófico comum, mas, sobretudo, pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos [...].

Então, a partir dos pressupostos dessas teorias, muitos pesquisadores se unem numa ação coletiva para promover uma educação escolar que, de fato, seja pautada na instrumentalização dos indivíduos da classe trabalhadora, para que, por meio do ensino sistematizado e, neste caso, por meio da língua escrita, possam galgar melhores patamares na sociedade. Uma educação escolar “[...] que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, [...] a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida [...]” (MARTINS, 2016, p. 25).

Isso é gestado já na educação infantil, não como uma mera preparação para a próxima fase, mas como parte do processo, de acordo com o desenvolvimento do ser humano. É por esse motivo que, já nessa fase, o professor deve levar em consideração a pré-história da escrita da criança e o que cada aluno pode alcançar, com atividades que, de alguma forma, envolvam a escrita.

Para a psicologia histórico-cultural,

O educador é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, medeia o processo de apropriação dos objetos culturais e organiza a atividade da criança. Com isso, provoca o desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, promove a formação das funções psicológicas superiores. (PASQUALINI, 2011, p. 76).

A partir desse pensamento, é improtelável o entendimento de uma educação que leve em consideração a formação das funções psíquicas superiores para o estudo da escrita da criança, por meio da sistematização do ensino.

Desse modo, para Vigotski (1995, p. 190), a escrita “[...] não se origina de forma natural [...]”. Para o mesmo autor (1995, p. 194), “[...] a história da escrita na criança começa bem antes do professor pôr pela primeira vez um lápis em suas mãos e ensine o modo de traçar as letras.” Existe todo um processo antes de a criança se apropriar de fato da escrita, ou seja, até que essa escrita seja consciente. Para isso, essas duas teorias trarão grandes contribuições.

Partindo da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, vários estudos se destacaram no campo educacional, e muitos pesquisadores têm se dedicado a essa temática, mas ainda é necessário que outros estudos sejam empreendidos para que algumas lacunas sejam superadas. Para isso, o estudo acerca do desenvolvimento da linguagem é fundamental.

4.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM HUMANA: A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Já que este trabalho tem como base os estudos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, é primordial que partamos do pressuposto de que, para essas ciências, a linguagem tem o poder de elevar o psiquismo humano, como ferramenta desse psiquismo. Assim, estudar o desenvolvimento dessa capacidade nos ajuda a entender que, por meio dela, o indivíduo pode ascender na sociedade, apropriando-se do universo de símbolos podendo, então, transformar sua própria realidade e a realidade que o cerca.

A linguagem representa uma função primordial do desenvolvimento cultural, promovendo saltos qualitativos nos indivíduos (VIGOTSKI, 1995) e pode ser representada tanto na forma oral quanto na forma escrita, produzindo diversos sentidos, que revolucionarão o psiquismo humano.

Para estudar a linguagem, ressalta-se a apropriação dos aspectos gramaticais, sejam eles fonéticos, sejam semânticos como também cognitivos (MARTINS, 2013). Entretanto o que tem acontecido é que diversas teorias se distanciam desse enfoque, privilegiando somente um aspecto do conhecimento, e, conseqüentemente, desconsiderando elementos de fundamental importância.

De acordo com a PHC, com base em estudos marxistas, para que compreendamos um fenômeno, é necessário compreender seu desenvolvimento histórico e sua complexidade. O estudo da linguagem e seus aspectos leva-nos a investigar sua relação com o psiquismo humano. Então, conceber a linguagem como uma função psíquica complexa é tarefa imprescindível para compreender leitura e escrita.

Dangió e Martins (2018) indicam a leitura e a escrita como elementos nucleares para que o ser humano se desenvolva, destacando a pertinência dos estudos sobre os aspectos históricos do desenvolvimento filo e ontogenético³³ da linguagem. “O que se coloca em foco não é outra coisa senão os vínculos existentes entre o desenvolvimento do psiquismo, tanto no plano filogenético quanto ontogenético, e o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 22-23).

Vigotski e colaboradores realizaram pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem escrita infantil. Segundo Vigotski (1995, p. 194)

Se não conhecemos a pré-história da escrita infantil não poderemos compreender como a criança é capaz de dominar de imediato o complexo procedimento da conduta cultural: a linguagem escrita. Este processo torna-se compreensível para nós somente no caso de que a criança tenha assimilado e elaborado nos primeiros anos escolares uma série de procedimentos que a aproximam plenamente ao processo da escrita [...].

Daí tem base a ideia de que o percurso da escrita da criança deve começar ainda na educação infantil, valendo-se de procedimentos que vão aproximá-la dessa escrita, mesmo antes de efetivá-la, por isso é importante que os professores também conheçam a pré-história da escrita, como já foi explicitado em seções anteriores.

Diferentemente de outros processos, na psicologia histórico-cultural, a língua escrita é aprendida e desenvolvida do interpsíquico para o intrapsíquico (FRANCIOLI, 2012). Ou seja, aprendemos a prática da leitura e da escrita na relação com o outro, no processo interpessoal, e essa linguagem se torna intrapessoal quando nos apropriamos da leitura e da escrita e já as realizamos sem o auxílio desse outro.

Como vimos na seção dois deste trabalho, a linguagem, ao longo da história, ocupou diversos papéis na sociedade, sendo, a princípio, utilizada para a comunicação e sobrevivência. Posteriormente, em sua forma escrita, foi primordial para o fortalecimento das relações comerciais. Essa mesma linguagem também teve alterações em sua forma, passando de uso mais simples a formas mais elaboradas e complexas. Ao retomarmos seu processo histórico, observamos que ela estava atrelada aos aspectos comunicacionais e que teve sua função

³³ Ver mais em Martins (2013).

expandida ao longo do tempo. No ato de comunicação, o indivíduo se vale de vários aspectos da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, sendo então um processo complexo.

Segundo Dangió e Martins (2018, p. 12), “No plano filogenético, após milhares de anos, em seu processo evolutivo, as palavras passaram a carregar significados com traços particulares, estabelecendo-se *um sistema objetivo e diferenciado de códigos linguísticos* transformado até os dias atuais.” (grifo das autoras). Isso pode ser evidenciado pelas características apresentadas na história da escrita, em suas várias fases.³⁴

Esse argumento nos leva à compreensão de como a escrita evoluiu, desde os povos que a utilizaram e os objetivos pelos quais serviam-se da linguagem, um forte fator que não deve ser desconsiderado nos estudos que tangem ao ensino da leitura e escrita. Todavia muitos indivíduos nunca conheceram o grande universo que a escrita pode proporcionar.

Destacamos que, nesta perspectiva de estudo, o valor da linguagem está além dos aspectos comunicacionais, a linguagem também é importante para a participação ativa na sociedade.

Eis um dos maiores benefícios de se saber ler e escrever em uma sociedade letrada: participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações, tanto verbais quanto de conhecimentos sistematizados historicamente, em um processo humanizado requalificador do psiquismo, fazendo-o alcançar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 27).

Ressalta-se que participar ativamente da sociedade não significa adaptar-se a ela ou limitar-se ao seu uso social. Diante dessa afirmação, persiste o questionamento acerca de como essa linguagem tem sido pensada ao longo dos anos.

Nessa direção, tem-se que a escrita não é uma atividade meramente mecânica, haja vista que movimenta todo o psiquismo (VIGOTSKI, 2001). E, para Dangió e Martins (2018), “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.” (p. 45).

Apontam-se, portanto, diversas diferenças entre a linguagem oral e a escrita, embora não sejam dissociadas no processo de aquisição desta última, que exige da criança movimentos mais complexos que a oralidade. Sobre a pré-história da escrita da criança, Vigotski (1995) aponta o gesto como atividade primeira para o processo que se dá até a escrita, sendo o primeiro signo visual que a precede.

³⁴ Essas fases foram explicitadas na seção dois deste trabalho. Ver mais em Cagliari (2009, 1998).

Além do gesto, Vigotski, Dangió e Martins, em suas pesquisas, afirmam que os jogos de papéis e o desenho também constituem esse primeiro momento. O jogo do “faz-de-conta³⁵” desempenha, de acordo com os autores, o segundo momento, como, por exemplo, uma criança que, ao brincar com seus carrinhos, imagina personagens e mundos, dentro desses mundos também se reproduzem os papéis sociais semelhantes aos da vida real.

Portanto, evidencia-se que a linguagem tem avançado cada vez mais, tanto no plano filo quanto ontogenético. A semântica das palavras se modifica, assim como a forma de emprego da linguagem para a sociedade.

Evidencia-se, também, a importância da oralidade, pois ela faz parte da pré-história da escrita. Mas o que tem acontecido é que, passado esse período inicial, muitas escolas, confundindo esses conceitos, querem retomar a fase pela qual a criança já passou, gerando um atraso na aquisição da escrita. Mas, pelo contrário, essas vivências anteriores deveriam ser utilizadas como mola propulsora para que a criança chegasse ao ato de escrever, não uma retomada do mesmo processo.

Luria (2016) apresenta-nos cinco estágios da pré-história da escrita da criança: a) estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, sendo ele a tentativa da criança de imitar a escrita dos adultos, tendo uma relação externa com os rabiscos. Nessa fase não ocorre a consciência de que aqueles traços são escrita; b) estágio da escrita não-diferenciada, que é a utilização dos rabiscos para recordar aquilo que lhe foi dito e auxilia na memória. Como é instável, isso não garante que a criança se recorde do que registrou; c) estágio da escrita diferenciada, os desenhos podem ser utilizados para que a criança se recorde do que registrou, ela acaba descobrindo sua própria maneira de representar, embora essa fase ainda seja considerada confusa; d) estágio da escrita pictográfica. Nesse momento, permitido com o avanço da escrita diferenciada, o uso dos desenhos concorre para uma atividade intelectual complexa e situa as crianças em idade de cinco e seis anos; e) estágio de desenvolvimento da escrita simbólica: nesse momento, a criança entende que os signos podem ser utilizados para escrever o que quiserem, a relação com a escrita é externa, ou seja, não se entende realmente o sentido do uso das marcas simbólicas.

Para Luria (2016), a criança percorre esses estágios de forma não linear e, sim, gradual, dialeticamente. A partir da compreensão do poder da escrita, a criança também poderá assimilar as demais disciplinas, acompanhada da compreensão de outros saberes, e isso é papel da escola.

³⁵ Ver mais sobre o jogo protagonizado em Elkonin (2009).

De acordo com Marsiglia (2011)

Ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos. Mesmo antes de dominar o código escrito, a criança está exposta a situações comunicativas informais. Ao iniciar seu processo de alfabetização, é preciso promover situações de apreciação, reflexão, elaboração e revisão de textos, que apresentem tanto aqueles com os quais já convivem quanto aqueles com que não teve contato, mas que fazem parte da cultura humana a ser apropriada. (p. 59).

Desse modo, para desenvolver a linguagem em suas máximas formas, a criança precisa ter contato com várias linguagens, não somente com aquelas de seu uso cotidiano.

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 [...] (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 31).

O ensino da gramática auxilia a criança a desenvolver a autoconsciência dos processos já utilizados na fala. (PRESTES, 2010). Desse modo, não se trata de ensinar a uma criança que inicia no ensino fundamental os aspectos sintáticos mais complexos, por exemplo, mas é importante que ela entenda a sistemática dessa língua que já utiliza, não de forma solta, mas relacionada aos sentidos que emergem dessas elaborações.

Isso não se dá espontaneamente, o sujeito precisa ter consciência do que está aprendendo. Nas palavras da autora supracitada (p. 274), “Quando se apresenta a questão acerca do que é novo na aquisição da criança graças ao estudo da gramática e do porquê ela é necessária, então, constata-se que a gramática tem um papel substancial.” Ou seja, a gramática não será apresentada arbitrariamente, nem com complexidade acima do que o estudante é capaz de compreender, pois isso é essencial que o professor conheça cada fase do desenvolvimento da criança e saiba o que ele alcançou bem como aonde pode chegar.

Muitos professores alfabetizadores e outros estudiosos criticam o ensino gramatical, considerando-o, inclusive, uma violência à criança. Entretanto, o próprio desconhecimento do que é gramática acaba gerando muitas dessas críticas. Assim, o intuito não é trabalhar sintaxe, morfologia e outros aspectos gramaticais isolados, mas esse processo se dará de forma planejada pelo professor levando em conta os sentidos que emergem desse processo.

A partir desse pensamento, o ensino pode ocorrer pelo envolvimento de atividades que mais se aproximem da realidade, da brincadeira dos jogos de papéis sociais intencionais, os quais devem ser enriquecidos e planejados.

Devemos apontar, então, para um ensino baseado no desenvolvimento do psiquismo, mesmo que muitos estudos sobre alfabetização desconsiderem tais elementos, pois a escrita ocupa um papel fundamental nessa relação dialética. Dessa forma, por meio do conhecimento científico, e, em especial, da leitura e da escrita, dar-se-á a tomada de consciência, pois o ensino direcionado e sistematizado modifica a forma como a criança vê o mundo. Para que isso aconteça, ela precisa apropriar-se do que a humanidade já produziu, como já postulam os estudiosos da teoria aqui utilizada. Francioli (2012) aponta que o domínio consciente da escrita está vinculado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e também a um organizado sistema escolar, que sistematize os conteúdos científicos.

Segundo Leontiev (1978), Vigotski (2001) e Martins (2013), as funções e aptidões do ser humano só serão desenvolvidas em plenitude quando ele tiver acesso às formas mais elaboradas produzidas na sociedade, na forma de cultura material e intelectual.

4.3 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Falar sobre desenvolvimento da linguagem implica explicitar as diversas concepções existentes entre os estudiosos da área. Travaglia (2009) expõe três dessas concepções.

A primeira é a de “linguagem como expressão do pensamento”, por meio da qual acredita-se que “[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam [...]” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Segundo o mesmo autor (2009), de acordo com esse modelo, a enunciação não é afetada pelo outro, muito menos pelas circunstâncias sociais nas quais ocorre a comunicação.

A “linguagem como instrumento de comunicação” é considerada a segunda concepção, a qual entende a língua como um código, com o intuito de transmitir uma mensagem a um receptor; desconsidera os interlocutores e as situações de uso da língua e está pautada nos estudos estruturalistas de Saussure e transformacionistas de Chomsky. Assim,

[...] o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que ele quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os canais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22-23).

Outra concepção é a “linguagem como forma” ou “processo de interação”, baseada na linguística da enunciação³⁶ e é pautada na ideia de que a língua atua sobre o interlocutor. “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Além de transmitir determinada informação a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação.

O autor supracitado evidencia a importância desse conhecimento para o ensino da língua materna, enfatizando que o modo como o professor concebe a linguagem pode alterar a forma como se estrutura esse ensino. Assim, é fundamental que o docente aprimore seus conhecimentos acerca da linguagem, pois isso também influenciará diretamente em seu trabalho.

Diante dessas abordagens, interessa-nos, para este estudo, a concepção de linguagem com base na psicologia histórico-cultural. Desse modo, a linguagem não exerce apenas um papel comunicativo, mas uma forma da consciência e do pensamento humanos. (LEONTIEV, 1978).

De acordo com os estudos de Vigotski (1995), o desenvolvimento da linguagem, do ponto de vista filogenético e do ponto ontogenético, configura-se como um salto qualitativo dos indivíduos. Ela representa uma das funções primordiais do desenvolvimento cultural, reafirmando, assim, a importância do signo linguístico. Dessa forma, a linguagem é vista como ferramenta intencional, capaz de modificar o comportamento humano que o levará a intervir na própria sociedade.

Nessa direção, “[...] a escrita e sua apropriação pela criança mantêm estreitas e dependentes 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.” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 24).

Desse modo, não se pode desconsiderar a relação existente entre linguagem e pensamento que, segundo Vigotski (2001), dá-se, especificamente, durante a formação da consciência humana, embora linguagem e pensamento não caminhem juntos desde sempre. Para Vigotski (2001, p. 396), “[...] pensamento e linguagem não estão ligados entre si por um vínculo primário.” Ou seja, pensamento e linguagem não se dão ao mesmo tempo no início desse processo, há um caminho a ser percorrido para que então se encontrem. Inicialmente, a

³⁶ Fazem parte desses estudos da linguística da enunciação as seguintes correntes e teorias: Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise de Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e os estudos ligados à Pragmática. (TRAVAGLIA, 2009).

linguagem da criança tem características próprias e “A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares.” (VIGOTSKI, 1995, p. 171).

Então, no início da vida, pensamento e linguagem são independentes, a criança não nasce verbalizando, e, quando esses dois elementos se entrecruzam, tem-se a possibilidade de formar conceitos. É por esse motivo, como afirmam Dangió e Martins (2018), que o professor deve criar na criança a necessidade de escrita e de leitura, mas, para isso, essa necessidade não deve ser imediatista, cotidiana, mas uma necessidade real. “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 formulações de suas ideias e pensamentos.” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 26). Nessa direção, é por meio da palavra que podemos melhor compreender a realidade, já que esta desempenha um papel ativo em nosso psiquismo.

A partir disso, discutimos a importância primordial do uso da palavra na alfabetização, como um elemento que guiará o ensino, mas não uma palavra vazia, destituída de significado, esta deve apoiar-se não somente em uma unidade sonora, mas também em sua face semântica. Esse pressuposto, quanto sua aplicabilidade na educação brasileira, esbarra, porém, em um ensino que, mesmo em suas diversas versões, não parte da palavra, mas de unidades sonoras ou, ainda, de letras, sílabas e textos sem um sentido lógico.

Para Martins (2013),

[...] a *palavra*, urge sabê-la como matriz complexa de diferentes pistas e conexões acústicas, morfológicas, léxicas, e semânticas, na qual, em diferentes situações, preponderam quaisquer dessas conexões, dado que lhe confere ampla variabilidade. (p. 167, grifo da autora).

Ressalta-se, que, com esse argumento em defesa da palavra, não estamos desconsiderando a importância dos elementos elencados anteriormente, pois eles serão necessários para o desenvolvimento da escrita, todavia o trato com o sistema alfabético e com as normas da língua escrita precisa ser direcionado, e esse estudo não se dará de forma isolada e ilógica, como acontecia com o ensino por meio da aprendizagem das famílias silábicas. Essa falta de organização acaba causando desastres na forma como a leitura e a escrita são tratadas na escola.

Assim, para a linguagem, em especial, a linguagem escrita, o uso dos elementos fonéticos não deve ser dispensado, porém esse não deve ser o único elemento de ensino, a questão fonética ocupará papéis distintos, em diferentes momentos da aprendizagem. Da mesma forma, o estudo apenas da semântica não poderá causar avanços, ele deve vincular-se a outros estudos

gramaticais, haja vista que a palavra pode ter várias unidades de análise. Concordamos com Dangió e Martins (2018) na proposição acerca da importância da apropriação da palavra em seus aspectos semânticos e fonéticos, levando-se em consideração que o ensino dessas subdivisões da língua não será isolado, já que a gramática não dá conta de todos os fenômenos linguísticos.

A palavra é, portanto, o signo dos signos, o mais importante dentre todos eles (VIGOTSKY, 1995). Compreender a palavra, dada sua importância, não se iguala a compreender letras ou sons sozinhos. Sabe-se, também, que essa palavra precisa estar inserida em um contexto.

É por meio da palavra que a criança ativará suas lembranças, já que uma sílaba sozinha ou um som sozinho não provocam o mesmo efeito.

As abstrações alcançadas com a apropriação da palavra – tanto falada quanto escrita – a tornam representante e portadora de transformações infundáveis no modo como pensamos o mundo. O signo linguístico, especialmente na significação trazida pelo significado, une pensamento e linguagem, transformando-se em fator irrefutável de qualificação de nossas funções psíquicas. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 23).

A criança inicia sua apropriação da escrita apenas quando passa a transpor as palavras para o papel, isso se dá ao longo de um processo, e o ponto de partida é a oralidade. É evidente que a escrita não percorre o mesmo caminho da linguagem oral, mas, sem essa oralidade, as possibilidades de construção da escrita ficam limitadas. Com efeito, para chegar à escrita, essa criança precisa compreender a palavra, representar palavras. Nessa direção, novamente se reforça a importância da tríade forma-conteúdo-destinatário. “Já em relação às formas de apropriação, trata-se de organizar o ensino dentro de um determinado espaço (escola), com determinados conteúdos (currículo), abordados de forma sequencial e dosada dentro de um dado tempo [...]” (MARTINS; MARSIGLIA 2015, p. 31).

O professor, em seu planejamento, não trabalhará igualmente com todas as crianças, há particularidades de acordo com o desenvolvimento de cada sujeito. A periodização do desenvolvimento³⁷ ajudará na compreensão dos graus que as crianças poderão alcançar, mas não somente isso, é preciso pensar também nos conteúdos que serão empregados e nas formas de ensino desses conteúdos (LAZARETTI, 2016).

Como a linguagem oral será essencial para o domínio da linguagem escrita, e esta última vai requalificar a primeira, é importante gerar na criança a necessidade de representar por meio de gestos, jogos e atividades que estimulem esse procedimento. Dessa maneira, poderemos

³⁷ Ver mais sobre a periodização do desenvolvimento em Martins (2016)

partir da palavra para os aspectos textuais, ou seja, para as sentenças maiores, para que, nas próximas etapas da educação escolar, a criança tenha a compreensão das noções de textualidade, como postula Vigotski (2001).

Todos esses elementos ganhariam maior possibilidade de serem aplicados se fossem considerados na elaboração do currículo. Para Malanchen (2016, p. 12), o currículo apresenta duas dimensões que não se separam: o conteúdo específico que deve ser ensinado e aprendido; e a formação humana e política que advém desse processo de apropriação da riqueza não material de valor universal.

“Com relação ao processo mais específico de ensino e aprendizagem, é de se supor que o conteúdo e a forma estão relacionados ao destinatário, ou seja, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização do trabalho pedagógico.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 102)

Para isso, o currículo³⁸ precisa ser pautado em uma concepção que considere esses aspectos e como isso se desenvolve na formação dos conceitos no pensamento humano. Embora existam muitos conceitos acerca do currículo, para esta pesquisa, ele é estudado sob uma concepção marxista.

Segundo Saviani (2013), é importante que se tenha uma noção acerca desse currículo, para que o trabalho escolar não seja descaracterizado. Para o autor, currículo representa as atividades nucleares que a escola realiza. Mesmo que a PHC não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre o currículo, suas contribuições são imprescindíveis para sua construção. Corroborando essa ideia, Marsiglia (2011) ressalta que a forma como os conteúdos são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento influenciará a escola na contribuição com a sociedade.

Assim, refletir acerca da concepção de linguagem, dos conteúdos e das atividades nucleares da escola consiste em criar situações para que essa escola tenha seu papel ativo garantido. Na próxima seção, abordaremos os aspectos que fazem parte desse processo, desde as determinações para o desenvolvimento dessas atividades.

³⁸ Para saber mais sobre o currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, ver Malanchen (2016) e Gama (2015).

5 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E SUAS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DA CRIANÇA NA ALFABETIZAÇÃO

Na década de 1990, muitos documentos que versavam sobre alfabetização foram criados. Desde então, esses documentos “[...] sofrem a influência das reformas econômicas, visto que, no novo milênio, a educação foi eleita mais uma vez a chave mágica para a resolução de todas as mazelas econômicas, sociais e culturais da nossa sociedade.” (MALANCHEN, 2016, p.12).

Analisar os documentos oficiais para o ensino da escrita e da leitura da criança na alfabetização, em vista do próprio método utilizado nesta pesquisa, implica fazer uma contextualização histórica de como esses documentos foram criados, levando-se em consideração as condições de produção de cada um.

Então, partindo dos objetivos desta pesquisa, esta seção versará sobre os documentos oficiais que orientam o ensino da leitura e da escrita, fazendo uma contextualização da transição do ensino fundamental de oito anos para o ensino fundamental de nove anos, juntamente com o contexto das políticas educacionais e do componente curricular Língua Portuguesa para essa etapa de ensino. Também fará parte desta seção a análise dos dados, à luz da pedagogia histórico-crítica.

5.1 A LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Língua Portuguesa, como disciplina (componente curricular), passa a fazer parte do currículo escolar brasileiro no século XIX, nas últimas décadas. Entretanto, a formação para o professor da referida disciplina só se deu em 1930. Esse ensino limitava-se à alfabetização, porém, foi expandindo-se ao longo dos anos. Alguns documentos corroboraram essa expansão.

Esse componente curricular possui particularidades que vão além de simples conhecimentos pedagógicos para se ensinar a ler e escrever. Muitos falam sobre alfabetizar sem ao menos compreender como se dá esse processo. A alfabetização é, geralmente, associada ao “simples” ato de saber decodificar aquelas letrinhas no papel. Então, muitos profissionais adentram nessa área sem os conhecimentos técnicos e pedagógicos necessários para o processo.

O ensino da Língua Portuguesa deve, então, considerar diversos aspectos. Segundo Saviani (1997), é necessário que esse professor domine os conhecimentos específicos referentes à disciplina ministrada e o conhecimento didático-curricular, que diz respeito às disciplinas

pedagógicas. Para Gagliari (1998), conhecimento linguístico não é o bastante para o ensino da leitura e da escrita. Assim, esse professor alfabetizador deve ter uma competente formação, e a escola, como instituição, deve facilitar esse acesso.

Tratando-se, especificamente, do componente curricular em questão, “A língua portuguesa possui três características centrais, a saber: predomínio de sistema alfabético; carrega memória etimológica e regulamentação ortográfica.” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 82). Ao se ensinar a Língua Portuguesa na escola, é fundamental que o professor conheça o sistema dessa língua, a relação existente entre letra e fonema, os aspectos semânticos, os aspectos morfológicos e sintáticos, e, para além disso, a concepção de palavra e de sua importância no desenvolvimento da criança, pensando nas formas que melhor atenderão às peculiaridades de cada sujeito.

A partir da palavra, nascem conceitos e são desenvolvidos outros conceitos na criança. Para Vigotski (2001, p. 398), “[...] o significado da palavra é um traço constitutivo indispensável [...]”.

Sabe-se que a Língua Portuguesa falada no Brasil não se constituiu exatamente como a falada em Portugal, embora exista uma gramática normativa para os países usuários dessa língua. Sabe-se também que nenhuma língua é estanque e homogênea, por isso é importante considerar suas diversidades. Uma única variante não deve ser o elemento principal do ensino, haja vista que limitaria o conhecimento do educando, impedindo-o de ter acesso a outras formas linguísticas. Decorre disso a importância de se considerar os vários aspectos dessa língua, para que, além de suas realizações cotidianas, os estudantes possam ter acesso a formas mais elaboradas e, a partir do conhecimento sobre essas formas, passe também a compreender as diversas construções linguísticas.

Ressalta-se que não se desconsidera a importância de abordar essas temáticas, principalmente sobre variação linguística, mudança e preconceito linguístico³⁹, mas o papel da escola é dar a esse educando outras possibilidades, que vão além daquelas que ele já conhece, mostrando-lhe os aspectos que constituem a língua, para se chegar à convencionalidade da escrita.

Basta participar de uma aula com crianças de seis anos para perceber como elas reproduzem a forma de falar de seus professores, principalmente nos anos iniciais. Também se nota, que, ao aprender a ler, muitas crianças reproduzem esse falar, por desconhecerem as

³⁹ Ver sobre preconceito linguístico em Bagno (2002)

diversas possibilidades e variedades dos sons, as palavras que eles representam e seus significados. Então, visto que a língua não é homogênea, muitos professores acabam, na leitura, pronunciando certos fonemas de maneira bem diferente do que se usa em qualquer manifestação linguística real de seus alunos, causando confusão na associação desses sons com seus referentes. Esses discentes precisam compreender que fonemas e letras nem sempre se comportam de maneira unívoca, e isso deve ser abordado nesse ensino, embora de forma secundária em alguns momentos, já que a palavra não pode ser vazia de significado.

Nessa direção, o planejamento do professor deverá ter continuidade na trajetória escolar, guiado por um trabalho realizado coletivamente. O foco desse ensino não deve estar em palavras isoladas de sua semântica. Esse trabalho deve ocorrer de modo que a criança perceba que as palavras apresentadas podem ser transformadas em novas palavras por meio da manipulação dos fonemas. Devido à complexidade desse processo, é importante trabalhar com atividades que estimulem o desenvolvimento dessas capacidades na criança. Deve-se caminhar em direção à consciência fonológica, que, segundo Lamprecht e colaboradores (2012), consiste na capacidade de se pensar sobre a língua e analisar os sons da fala. Esse caminho não se confunde com o método fônico, que não toma a palavra como unidade de ensino.

No processo de aprendizagem da escrita, a criança precisa compreender a relação entre grafemas e fonemas (SOARES, 2016). Por isso, é necessário haver nos educandos o desenvolvimento da consciência fonológica, que é composta pelos seguintes níveis⁴⁰: consciência lexical, consciência de rimas e aliterações, consciência de sílabas e consciência fonêmica.

De acordo com Mazeu e Francioli (2018) e Coelho e Mazeu (2016), elementos como grafemas, letras, fonemas, consoantes, vogais, sílabas, palavras, textos e frases são conteúdos que fazem parte do ensino da língua escrita, observando os objetivos para cada fase escolar. Além disso, é importante também pensar na sequência em que esses conteúdos serão elencados e o nível exigido. Destaca-se, ainda, que esses conteúdos atravessarão as fases de ensino, podendo um mesmo conteúdo ser abordado de diferentes formas e com diferentes objetivos.

Embora a linguagem oral seja considerada mais espontânea, esta tem papel fundamental nesse processo, interferindo na aprendizagem da língua escrita e na capacidade de o aluno se posicionar em diferentes situações. Segundo Vigotski (2014, p. 327), “[...] é necessário

⁴⁰ Ver mais sobre esses níveis em Soares (2016).

transmitir com palavras o que na linguagem oral é transmitido com a ajuda da entonação e percepção direta da situação.”

Há quem defenda que o ensino da gramática não é importante nessa fase escolar, mas, sem esse conhecimento, o aluno terá mais dificuldade para se apropriar do sistema da língua, produzindo uma escrita rudimentar. Não se trata aqui de regras mais complexas, mas, no mínimo, sobre os processos de organização da língua, evidenciando a diferença semântica causada pela alteração de uma palavra – como falta de acentuação específica e a entonação diferenciada, ressaltando o aspecto dialético entre leitura e escrita (por exemplo, “vovô” se diferencia de “vovó” e “por” é diferente de “pôr”). É possível que esse conhecimento colabore com a escrita futura dos alunos bem como com uma leitura mais efetiva. Esses conhecimentos gramaticais já devem ser incorporados no ensino também na educação infantil.

De acordo com os estudos de Lemle (2007), são capacidades necessárias à alfabetização: a ideia de símbolo; discriminação das formas das letras; discriminação dos sons da fala (apropriando-se da relação entre grafemas e fonemas); consciência do conceito de palavra; consciência da sentença; e compreensão da organização da página escrita. Ou seja, é necessário utilizar uma série de elementos para que essa fase escolar se efetive.

Levando em consideração as questões expostas acima, serão apresentados e analisados alguns documentos que orientam o ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental, especificamente nos anos iniciais.

5.2 DOCUMENTOS OFICIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE

Nesta seção, apresenta-se, primeiramente, uma contextualização sobre a criação dos documentos oficiais, bem como sobre suas versões. Posteriormente, os dados foram analisados conforme o referencial teórico utilizado: a pedagogia histórico-crítica.

Ao olharmos para a história da alfabetização bem como para a história da escrita e da leitura, é possível perceber que o ato de escrever sempre esteve atrelado a fatores políticos, sociais ou culturais, por esse motivo, é importante contextualizar esses documentos nas políticas educacionais.

Nesse caso, os documentos analisados foram: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, no que se refere à alfabetização; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN); o Plano Nacional de

Educação 2014-2024 (PNE); a Base Nacional Comum curricular (BNCC) de língua portuguesa para o ensino fundamental e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto nº 9765, de 2019. Tais documentos não foram analisados na íntegra, selecionamos apenas os aspectos que eram relacionados ao nosso recorte.

Três documentos não analisados, mas de fundamental importância para a compreensão dos documentos oficiais em questão, também devem ser levados em consideração: a Constituição Federal (CF), de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) – Lei 9.394, seção III, que dispõe sobre o Ensino Fundamental. Estes deram base aos demais documentos.

Para a análise, escolhemos os elementos dos documentos relacionados aos primeiros anos do ensino fundamental, o que corresponde, segundo os documentos oficiais, ao período de alfabetização, porém, outrora, já expusemos que, para esta teoria em questão, o processo não se inicia somente no ensino fundamental.

Segundo Saviani (2008), a legislação educacional oficial da década de 1990 foi produzida atrelada ao “relatório Jacques Delors”⁴¹, que se baseia no lema do “aprender a aprender”. Todo esse processo gerou muitos impactos negativos, que se refletem a cada dia na história da educação brasileira. Duarte (2006) afirma que o posicionamento da pedagogia do “aprender a aprender” traz a supervalorização do método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto. Ao passo que toda essa mudança educacional acontecia em decorrência do neoliberalismo, que se deu em maior peso nos anos posteriores e que resultou em desigualdade social, a função do Estado em relação à educação foi ganhando mais peso, assim, outros documentos foram criados.

Partindo do pressuposto de que os documentos que abordam a alfabetização devem levar em consideração a especificidade do aluno que ingressa no ensino fundamental e os caminhos que irá percorrer, na próxima seção, contextualizaremos esses documentos e teceremos as análises.

5.2.1 Contextualização

O marco temporal escolhido para a abordagem inicial desse contexto foi a década de 1990. Esse momento “[...] constitui-se como um período de reformas na educação brasileira,

⁴¹ Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob o título Educação: Um tesouro a descobrir, publicado no Brasil em 1998, sob a organização de Jacques Delors.

marcado pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais [...]” (MAZZEU, 2011, p. 149). A política neoliberal fez com que o país tivesse ainda maiores índices de desigualdade social, marcados por perda das conquistas da classe trabalhadora. Tais pressupostos influenciaram as políticas educacionais.

Embora essa temática tivesse centralidade nos planos educacionais nacionais e internacionais, não teve efetividade, e o problema do fracasso escolar continuou vigente. Até os dias de hoje, o acesso ao ensino de qualidade continua sendo negado a um número populacional significativo, e isso não se constata apenas nos números estatísticos oficiais, mas nas consequências que a sociedade enfrenta; não somente o analfabetismo apontado nas pesquisas e na mídia, mas na percepção de uma compreensão limitada acerca da alfabetização, que leva o sujeito a “ler” o que está escrito em um papel, mas não saber o que, de fato, está escrito, não saber discutir sobre o que está diante dele, não saber se posicionar criticamente, não saber argumentar, restando apenas a inércia diante de um conjunto de palavras e, conseqüentemente, na inércia social.

A promulgação da LDB de 1996, em seu artigo 8º, aponta a participação do Estado no incentivo à permanência da criança na escola. Os documentos até então publicados não traziam algo concreto acerca da leitura e da escrita. Posteriormente, como resultado dos diversos estudos travados, em 1998 é elaborado pelo MEC o Referencial curricular para a Educação infantil⁴² (1998), no intuito de orientar a prática pedagógica.

A elaboração dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** teve início em 1995, sendo criados de fato, em 1997 e 1998. Esse documento objetivava orientar as equipes escolares no desenvolvimento do seu trabalho. Segundo sua redação, tinham o intuito de “[...] auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo [...]” (BRASIL, 1997, p. 09). No contexto em que foram criados, objetivavam trazer um novo pensamento acerca do papel da escola, dos conteúdos e dos métodos de ensino e aprendizagem (MALANCHEN, 2016).

O documento introdutório dos PCN apresenta os componentes curriculares e explica sobre os demais exemplares, que se referem às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, além dos volumes

⁴² Este documento não foi inserido na análise devido à mudança na legislação, em que a criança de 6 anos passa a fazer parte do ensino fundamental

referentes aos Temas Transversais⁴³. Nessa introdução também há reflexões acerca do saber elaborado.

Em suas considerações iniciais, o documento deixa evidente que o conjunto das proposições expressas

[...] responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13).

É estabelecido, então, um ciclo de alfabetização, que compreende os dois primeiros anos do ensino fundamental.

O documento, segundo sua própria redação, constitui “[...] o primeiro nível⁴⁴ de concretização curricular.” (BRASIL, 1997, p. 29).

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. (BRASIL, 1997, p. 29).

Ao longo desse tempo, o ensino passa a acompanhar a tendência internacional, e, como as pesquisas acerca da temática educacional das crianças foi avançando, muito se produziu em termos de estudos, ao passo que o Construtivismo se fortalecia no Brasil.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também faz parte da documentação analisada. Este já estava previsto na CF de 1934, entretanto não teve prioridade, em decorrência de disputas políticas. De acordo com Saviani (2008), esse planejamento vem da década de 1930, quando foi expressa a necessidade de um plano educacional por meio do “Manifesto do Pioneiros da Educação”. Posteriormente, as constituições passaram a expressar a ideia de um Plano Nacional de Educação, de forma implícita ou explícita, apontando que isso ocorreria por meio da lei. Então, constitucionalmente, exigia-se a formação de planos nacionais de educação, sendo uma política de estado e não um programa específico de um governo.

⁴³ Os Temas transversais traziam como proposta de estudo: a pluralidade cultural, Orientação sexual, Meio ambiente e saúde, divididos em três volumes. (BRASIL, 1997).

⁴⁴ O segundo nível corresponde às propostas dos Estados e Municípios, que poderão utilizar os PCN para a elaboração ou adaptação de seus currículos; O terceiro nível corresponde à elaboração do currículo de cada instituição escolar; e o quarto nível diz respeito à realização do que foi programado para o ensino e a aprendizagem na sala de aula. (BRASIL, 1997).

Os planos de educação têm determinação na LDB:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; (BRASIL, 1996).

Depois de um esboço nos anos anteriores, em 1990 instituiu-se um Plano Decenal de Educação para Todos, o qual não continha o PNE e destinava-se, prioritariamente, ao ensino fundamental. Segundo Saviani (1999, p. 129), esse Plano Decenal “[...] foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial [...]”. Devido ao contexto em que foi criado, não gerou tantos resultados para a educação brasileira.

A partir dos anos 2000, especificamente em 2001, após discussões no âmbito nacional e internacional, é aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº10.172/2001), com influência da ideologia neoliberal, mas este causou um efeito contrário e acabou por reduzir o investimento educacional. Esse plano foi marcado fortemente pela disputa de interesses entre as classes sociais no que concerne à educação.

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletidos nas diretrizes e metas do governo. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

Sua vigência seria até o ano 2010 (PNE 2001-2010), objetivando estabelecer metas para a educação escolar nos níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, todavia não produziu efeitos.

Ampliou-se o ensino fundamental de oito anos para o ensino fundamental de nove anos, com ingresso de crianças a partir dos seis anos de idade. No entanto, tal mudança não trouxe consigo todo o suporte necessário para essa transição, inclusive na legislação.

Pela legislação, as crianças de seis anos faziam parte da educação infantil e o ensino dado a elas estava pautado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). A antiga legislação não garantia a crianças de 0 a 6 anos a especificidade do ensino da leitura e da escrita, então alguns programas foram criados, mas pouco se avançou; maior parte deles trazia a educação escolar infantil com uma ideia assistencialista, e a educação escolar funcionava como se fosse uma extensão da família, no sentido de cuidar dos educandos. Muitos programas também tratavam a leitura apenas como processo de decodificação, e a escrita como

processo de codificação. Com a nova legislação, Lei nº 11.274/2016, que instituiu o ensino fundamental de nove anos, essas crianças passaram a fazer parte do ensino fundamental, então, necessitava-se de um outro documento que pudesse orientar os professores acerca de como seria esse novo processo.

Por conseguinte, em 06 de fevereiro do de 2006, é estabelecido, de acordo com (BRASIL, 2006b) “[...] o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...]” (p. 01), tendo por objetivo “[...] a formação básica do cidadão [...]”, (p. 01). O ensino fundamental passa a ter a seguinte configuração: cinco anos iniciais (1º ao 5º ano) e quatro anos finais (6º ao 9º ano). O documento estabeleceu um prazo de adequação para que municípios, estados e o distrito federal pudessem implementar esse ensino até 2010.

No documento do *Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para as crianças de seis anos de idade* (BRASIL, 2006a) são repassadas apenas algumas orientações para o novo contexto, não explicitando de forma pontual os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos, isso fez com que muitos professores, por um lado, trabalhassem os conteúdos da educação infantil – levando em consideração a idade das crianças – e, por outro, desenvolvessem os mesmos conteúdos dos ensino fundamental de oito anos, sem considerar as novas especificidades dessa fase.

Conforme a redação do documento:

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. (p. 08).

Embora esse documento apresente uma proposta de reformulação do ensino fundamental, isso, de fato, não ocorre. Na idade padrão em que ingressa no ensino fundamental, uma criança já seria capaz de assimilar a linguagem escrita e se apropriar dela, mas o que tem acontecido na escola é que se desconsidera toda competência linguística dessa criança e ela acaba regredindo nesse aspecto. Ainda podemos dizer que o educando, ao ingressar no ensino fundamental, já deveria, de alguma forma, ter tido algum contato com a escrita, mesmo que indiretamente.

Esse sujeito que chega ao ensino fundamental certamente é capaz de se comunicar e pronunciar palavras sem interferências, exceto se apresentar alguma limitação que o impeça de desenvolver tal linguagem. Mas, ao ingressar na escola, no modelo de ensino atual, acaba tendo sua linguagem reduzida a algo totalmente simplista em suas estruturas léxicas, morfológicas e

sintáticas, por meio de conteúdos que corroboram uma linguagem cada vez mais reduzida e simplificada. Basta observar as atividades propostas pela maioria das escolas e isso será nítido.

Desse modo, é comum observarmos o seguinte acontecimento: a criança, que antes se comunicava normalmente, quando aprende a ler uma sequência qualquer, parece não relacionar aquela ação ao que fazia anteriormente, passando a ler pausadamente e com fonemas incomuns à sua oralidade, dissociando a palavra daqueles sons estudados, formando, por exemplo, sentenças como “O gato caiu” colocando “o” sempre em timbre aberto /ó/. Sem contar com as sentenças formadas com total desconsideração aos aspectos semânticos.

No início de 2010, as discussões acerca do tema de um plano nacional tornaram-se mais frequentes, dando início a uma nova proposta para a elaboração de um novo PNE, com vigência entre 2011 e 2020. Nessa proposta, o governo tinha a intenção levar em consideração as demandas da sociedade, considerando “[...] os indicadores relativos ao patamar atual e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação; bem como uma projeção responsável de investimentos públicos em educação [...]” (BRASIL, 2011, p. 02).

Nesse novo plano não houve muitas mudanças, algumas metas foram repetidas, dado o insucesso dos resultados esperados no PNE anterior. Desse modo, o PNE para o decênio de 2011-2020 (BRASIL, 2010) apresentou em sua redação 20 metas – algumas faziam parte das metas não cumpridas no plano anterior, até o ano de 2011 – e levou três anos para ser aprovado, muito além do esperado; os brasileiros ficaram, então, o mesmo período sem um plano nacional de educação.

O PNE atual, ficando para o decênio 2014-2024, ofereceu maior participação popular, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sem vetos, tendo algumas discussões que não se referem aos objetivos deste trabalho, tais mudanças influenciaram as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC).

Dentre as metas que fazem parte da composição do PNE, destacamos a meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014). Para a implementação da meta 5 do plano, o PNAIC configurou-se em uma das estratégias, concebendo um planejamento educacional monitorado e com a proposta de conteúdos, bem como os objetivos para cada ciclo. Para o cumprimento dessa meta, o setor empresarial muito tem influenciado, o que deixa bastante coisa alheia ao professor, e a educação vai girando em torno do capital, tornando-se cada vez mais mercadológica.

Percebe-se que, no atual plano, essa meta, que está diretamente relacionada à alfabetização, foi alterada. Antes, deveria ocorrer até o “final do 2º ano”, mas foi modificada para ocorrer “no máximo, até o final do terceiro ano”, como visto na redação do próprio plano e também pelo PNAIC, o qual previa a alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental.

Saviani (2014) afirma que é possível perceber alguns avanços no plano, pois este incorporou reivindicações históricas dos educadores. Ainda assim, é possível identificar, em todas as versões do PNE, um discurso contraditório sobre a alfabetização.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)**, que também foram analisadas, são diretrizes normativas obrigatórias para a educação básica, as quais orientam o planejamento curricular tanto das escolas quanto dos sistemas de ensino e são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB. (BRASIL, 2013, p. 07).

Com as mudanças educacionais, acompanhadas pela modificação dos documentos oficiais, houve a necessidade de atualização das DCN, devido, principalmente, a modificações do ensino fundamental de 9 anos. Nessas DCN, institui-se, como o “ciclo da infância”, conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, os três primeiros anos do ensino fundamental.

No final da década de 2010, foram aprovadas, pela resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), as novas diretrizes para o ensino fundamental de nove anos, revogando a resolução sobre o ensino fundamental de oito anos, CNE/CEB n.2, de 7 de abril de 1998. Muitos estudiosos que se dedicaram à crítica dos PCN compuseram a equipe de elaboração das novas DCN da educação básica. Esse novo documento continuou perpetuando a temáticas que já apareciam no documento anterior.

No que diz respeito ao currículo, o documento afirma que

[...] uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão

concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. (BRASIL, 2013, p. 112).

É evidenciado, ainda, que “O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade [...]” (BRASIL, 2013, p. 112). Desse modo, percebe-se uma visão reduzida sobre os objetivos do conhecimento escolar.

Na estrutura do documento, os componentes curriculares são organizados de acordo com as áreas do conhecimento. A área de linguagens está dividida em: a) Língua Portuguesa, b) Língua Materna para populações indígenas, c) Língua Estrangeira Moderna, d) Arte e e) Educação Física; com a orientação de um ensino ministrado em Língua Portuguesa, exceto nas comunidades indígenas, que poderão utilizar sua língua materna. Cada área apresenta uma especificidade.

Essas diretrizes defendem a proposta de organização dos três primeiros anos do ensino fundamental em apenas um ciclo. Consideram-se os três primeiros anos de alfabetização como um bloco, o qual não pode ser interrompido:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2013, p. 122).

Ainda com a vigência dos documentos anteriores, em 2017 foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** para a educação Infantil e para o Ensino fundamental. Essa proposta já aparecia no texto constitucional, no artigo n.º 210 (BRASIL, 1988) e na redação da LDB.

Segundo Brasil (2017, p. 07), esse é “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. Diferentemente dos PCN, a base não apresenta ao professor orientações didáticas e elementos de avaliação, mas mantém o foco na questão das competências e habilidades que os alunos devem alcançar em cada momento da educação básica. O ensino está pautado na “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do

pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 08). A base propõe conteúdos mínimos que devem estar contidos no currículo.

Em 11 de abril de 2019, foi instituída pelo governo uma nova política, a **Política nacional de Alfabetização (PNA)**, pelo decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), criada por um governo ultraconservador e impositivo.

A política é apresentada como inovadora e científica:

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, pode ser considerada um marco na educação brasileira. O tema da alfabetização, fundamental para a vida escolar e para o pleno exercício da cidadania, é trazido com todo o vigor para o centro da política pública educacional do país. (BRASIL, 2019, p. 05).

Segundo o MEC, essa política visa à elevação da qualidade da alfabetização e o combate ao analfabetismo em todo o território brasileiro e defende o incentivo à leitura e à escrita de forma científica. Para sustentar essa ideia, o documento aborda os avanços da ciência cognitiva, sob influência internacional, baseando-se em estudiosos pouco discutidos e defendidos no país. Na PNA, a alfabetização é vista como instrumento de superação de vulnerabilidade social, e é responsabilidade, também, da família – isso abre espaço para a ideia da educação familiar, o que é visto como positivo pelo atual governo.

Apesar de anunciar toda essa “novidade salvífica” o documento traz diversas contradições, pois, embora afirme essa base científica, não cita muitas fontes para comprovar tal ideia, explanando seu pensamento em argumentos de maneira vaga.

Há muitas discussões e críticas em torno dessa política, pois percebe-se que é um documento marcado pelo conservadorismo, com um discurso que defende uma única forma de se pensar “cientificamente”, mas que se contradiz nas várias modalidades discursivas.

A PNA “[...] integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas.” (MORTATTI, 2019a, p. 26). Assim, os direitos do educando ficam ameaçados, e isso também fere a liberdade de ensino dos professores, por meio de materiais impostos, os quais favorecem a propagação da educação transformada em mercado. Sabe-se que, embora se fale sobre a liberdade de adaptação, esses documentos acabam, sim, por impor determinadas formas de se manter o ensino, pois muitos materiais já vêm adaptados a essas diretrizes, e acaba havendo uma exigência das secretarias de educação e das escolas para sua aquisição e utilização.

Com efeito, além de analisarmos o que esses documentos nos trazem, analisar seu contexto de criação nos ajuda a compreender como eles guiaram/guam o ensino ao longo dos anos. A seguir, apresentaremos a análise de cada documento referente ao ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial, o que se refere ao conteúdo leitura e escrita, levando-se em consideração as categorias elencadas na pesquisa.

5.2.2 Análise dos documentos

Esta análise dividiu os documentos nas seguintes categorias: objetivos; concepção pedagógica; concepção de linguagem; concepção de leitura e escrita; e natureza dos conteúdos.

5.2.2.1 *Objetivos*

Saber os objetivos que devem ser alcançados por meio de determinado ensino é também reconhecer sua direção. O objetivo da escola, segundo a teoria que defendemos, é proporcionar aos educandos o saber sistematizado, o qual deveria ser direito de todos.

Dentre os documentos que orientaram o ensino da língua portuguesa no Brasil ao longo dos anos, aparecem os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, que traziam orientações para os estudos da linguagem. Os PCN apontam como objetivo “[...] contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada.” (BRASIL, 1997, p. 08). O trecho revela “aparentemente” um papel ativo do professor, o qual auxiliará no processo de transformação educacional. Entretanto, ao longo do documento, é possível perceber que esse “papel agente” fica em segundo plano.

Tratando-se dos demais objetivos do ensino fundamental no referido documento, apenas o objetivo 8 faz referência à linguagem

8. utilizar as diferentes linguagens- verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal- como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1997, p. 07).

Quando analisamos especificamente os objetivos da Língua Portuguesa para o “primeiro ciclo do ensino fundamental”, que corresponde ao 1º e 2º ano, temos que o educando deverá:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;

- ler *textos* dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- produzir *textos* escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever *textos* dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do *texto* escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor. (BRASIL, 1997, p. 68, grifo nosso).

Percebe-se que o ensino por meio do texto ganha destaque nessa fase – muito mais que o ensino intencional das relações grafemas-fonemas e semânticas partindo da palavra, cuja importância é evidenciada pelos estudos vigotskianos. O trabalho inicial com esses textos, sem apresentar uma sistemática de ensino da língua escrita, não fará com que os alunos desempenhem o máximo das funções dessa capacidade. Na evolução da escrita da criança, haverá um momento em que o texto será enfatizado, mas isso ocorrerá após a consolidação de outros elementos, como o trabalho com a palavra, unidade significativa.

Também é evidente no documento a preferência para a produção textual, sem destacar anteriormente aspectos mais profundos da disciplina, o que levaria o estudante a produzir qualquer escrita, auxiliando seus estudos nas próximas séries, como já mencionado nas seções anteriores, já que esse conhecimento é base para que os educandos consigam superar as próximas etapas.

Mesmo na Língua Portuguesa, que deveria apresentar condições de inserção na escrita e na leitura de forma sistematizada, esses objetivos se mantêm apenas em aspectos discursivos e linguísticos, limitando-se ao uso social, não elencando objetivos evidentes e precisos acerca do assunto.

Esses dados nos revelam que se trata de um documento voltado para o currículo, cujos objetivos expressam em sua redação a preocupação com o ensino da leitura e da escrita, no entanto isso se dá por meio de conceitos muito simplistas, em que leitura e escrita estão a favor, cada vez mais das exigências do mercado e da vida cotidiana, e isso pode ser percebido em consonância com os objetivos gerais do documento. Mesmo que na redação apareça como um desses objetivos “posicionar-se de maneira crítica”, isso parece não corresponder aos demais

objetivos, pois todos tendem para um ensino voltado à vida em sociedade, não dando ferramentas para que esse estudante se posicione diante da realidade.

Martins (2016) argumenta sobre o ensino simplificado:

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

É primordial que esse processo de alfabetização seja embasado em uma compreensão sobre o sistema de escrita e sobre o desenvolvimento da linguagem, no entanto, frequentemente se observa esse desconhecimento acerca do assunto por parte de muitos professores. Como se trata de um documento de orientações aos professores, deveria, no mínimo, levantar essas questões.

Outro documento corrobora o mesmo pensamento: as **DCN** para a educação básica, que apresentam os seguintes objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.” (BRASIL, 2013, p. 07-08).

Dentre os objetivos para o ensino fundamental, destaca-se que

[...] os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente o processo educativo com qualidade social [...] (BRASIL, 2013, p. 38).

Observa-se que a prioridade para anos iniciais não é o ensino sistematizado, mas questões voltadas para a individualidade dos sujeitos, priorizando outros aspectos do dia a dia, dando continuidade ao que já havia sido estudado na educação infantil. É evidente que não se pode haver uma ruptura drástica do que se ensina na etapa anterior, entretanto o ensino fundamental tem objetivos além daqueles estabelecidos na educação infantil, mesmo que, em algum momento, possa repetir algum conteúdo.

E os objetivos pretendidos, segundo o documento, serão alcançados mediante

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – *foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos*, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;

III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013, p. 38, grifo nosso).

Ora, se um dos meios para se alcançar esses objetivos é a alfabetização, o documento nos revela que, ao mesmo tempo, a alfabetização tem também o intuito de realizar esses objetivos, os quais são reducionistas, como mencionados no primeiro fragmento em destaque.

Quanto aos objetivos do **PNE**, outro documento analisado, estes coincidem com as metas elencadas. Para a alfabetização, destacamos:

META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.

[...]

META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014 s.p.).

É notório que os objetivos do plano, no intuito de se destacar no cenário internacional, estão ligados muito mais ao avanço de índices de alfabetização do que a uma alfabetização efetiva.

Quanto à **BNCC**, o documento objetiva, de forma geral, “passar orientações acerca do currículo”. Para os dois primeiros anos do ensino fundamental, é estabelecido que:

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017).

De acordo com os pressupostos elencados, a BNCC objetiva expressar o que cada educando deve alcançar ao longo dos anos de escolarização, por meio de habilidades e competências.

Para o componente curricular “Língua Portuguesa”, apresenta-se como objetivo “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais

permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2017, p. 67-68).

No documento, afirma-se que este levará melhorias a todos os estudantes

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam **um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes**, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 08, grifo nosso).

A expressão “todos os estudantes” inclui escolas privadas e escolas públicas, mas essa é mais uma contradição contida na base. Como garantir que estudantes de escolas públicas e privadas tenham as mesmas condições se, a cada dia, novos ataques ao ensino público acontecem? É evidente que igualar essas duas esferas é algo inconcebível nesta conjuntura.

Esse documento nos revela que seus objetivos, assim como nos documentos anteriores, apontam para os interesses do capital, mesmo que as palavras inscritas tentem nos convencer do contrário, a espontaneidade sugerida não é compatível com o saber educativo. São documentos carregados de negacionismo científico, que apresentam objetivos imediatistas, que não superam a condição do educando, como se esses objetivos bastassem em si mesmos, os quais não buscam sustentar o saber sistematizado de modo a desenvolver as funções psíquicas superiores, que, de acordo com Martins (2013), é uma função necessária à formação complexa do psiquismo.

A **PNA**, criada ainda na vigência de documentos anteriores, aponta como objetivos “promover a cidadania por meio da alfabetização”, “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem” e “contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do PNE” (BRASIL, 2019). Embora se apresente como uma política diferenciada, também nos releva um objetivo reducionista, e, além disso, uma política impositiva, advinda de uma forma ultraconservadora de governo, que se volta especificamente a favor de uma ideologia e de uma classe dominante, que não vê a alfabetização como uma ferramenta de humanização. O que chama atenção nessa política é o fato de, na maior parte do documento, indicar a construção da política por meio da ciência.

No Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 sobre a PNA, esses objetivos ficam ainda mais explícitos:

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

- I. elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de **abordagens cientificamente fundamentadas**;

- II. contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
- III. assegurar o direito à alfabetização **a fim de promover a cidadania** e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
- IV. impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e
- V. promover o estudo, a divulgação e a aplicação do **conhecimento científico** sobre literacia, alfabetização e numeracia. (BRASIL, 2019, p.5, grifo nosso).

Assim, é reiterada a defesa pelo “conhecimento científico”, todavia, um documento não se faz só de redação – é importante, na concepção de análise adotada, levarmos em consideração todo um contexto e a conexão entre as partes do texto, de modo a identificar os fatores de coerência interna e externa. Movimentar toda essa “ciência” para a promoção da cidadania não seria um pensamento muito reducionista? Além disso, os objetivos também nos revelam a imposição de uma ideologia de governo, disfarçada de ciência, impregnada de conceitos internacionais.

A PHC defende a cientificidade do processo escolar, mas uma cientificidade que, de fato, seja coerente com o projeto de viabilizar a transmissão e assimilação do saber elaborado. A construção desses elementos não se faz apenas por palavras impressas em determinada parte de um documento, mas exige um trabalho sistemático.

Saviani (2019, p. 44) afirma que

[...] desde a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o conhecimento sistematizado, isto é, o conjunto dos conhecimentos de base científica assume a máxima relevância definindo-se como tarefa precípua da escola assegurar o seu domínio por parte do conjunto da população de cada país.

Em síntese, a análise que se faz desses documentos, a partir de seus objetivos, é que estão fundamentados em uma ideia de adaptação à sociedade. Nenhum deles objetiva elementos que superem essa condição, pois giram em torno do “ser cidadão” e da vida cotidiana, não postulam a ideia de o indivíduo ser capaz de posicionar-se criticamente, a fim de transformar sua realidade e sua sociedade.

Com efeito, a concepção aqui adotada vê que a educação tem por finalidade

[...] promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem [...] para atingir essa finalidade, se empenha em propiciar às crianças e jovens o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação [...] (SAVIANI, 2019, p. 218).

Desse modo, para a PHC, a educação deve levar a criança a se apropriar das atividades de estudo, transformando seu modo de ver o mundo e de atuar nele. Isso dependerá das possibilidades que lhes serão dadas, isso também estará ligado à concepção pedagógica adotada.

5.2.2.2 *Concepção pedagógica*

A concepção pedagógica predominante nos documentos direciona a visão que se tem acerca da alfabetização, que poderá ser representada de diferentes formas, e isso nos revela o que se esconde no posicionamento de tais documentos.

Nos **PCN** de Língua Portuguesa não há referência assumida a uma concepção pedagógica, porém é possível perceber explicitamente esses aspectos nos objetivos do documento, nos conteúdos expressos, assim como na concepção que se tem acerca da linguagem. Nota-se que o documento se baseia, principalmente, em princípios construtivistas.

Embora tente propagar uma posição neutra diante das tendências educacionais, o documento traz em seu bojo os valores da pedagogia do “aprender a aprender”.

Concordando com Saviani (2008), as justificativas apresentadas pelo documento são as mesmas do “Relatório Jacques Delors”. Segundo essa concepção, a criança é vista como capaz de aprender espontaneamente, com papel autônomo para o desenvolvimento de sua criatividade, e o professor tem apenas papel secundário, a fim de facilitar o processo.

Em determinados trechos do documento, os autores tentam abordar algumas características da psicologia histórico-cultural, mas acabam deixando escapar inúmeras contradições, fazendo uma mescla com os pressupostos construtivistas, o que seria inconciliável. Para o documento, “A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa.” (BRASIL, 1997, p. 50).

A expressão “sociointeracionista” é utilizada no texto para se referir aos estudos de Vigotski. Isso já havia sido apontado por Duarte (2006, p. 178):

Uma segunda maneira de aproximação entre Vigotski e Piaget é enquadrando a ambos sob o rótulo de interacionistas. Nesse caso, a aproximação é favorecida mesmo quando os autores se esforçam por estabelecer distinções entre as duas teorias, adjetivando a de Vigotski como sociointeracionista.

Para o autor (*ibidem*), aproximar Vigotski de Piaget seria uma estratégia ideológica. Não é raro ver educadores e até mesmo alguns estudiosos mesclando esses dois pensamentos como

sinônimos e complementares ou atribuindo-lhes características distantes do que o pensamento vigotskiano realmente representa. Duarte argumenta sobre isso:

A teoria de Piaget já é interacionista e, mais do que isso, o interacionismo é o modelo biologizante do ser humano com base no qual trabalha Piaget, modelo esse construído a partir de conceitos como os de adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação e, é claro, interação entre organismo e meio, sujeito e objeto, sujeito e sujeito, ação e inteligência. O segundo ponto é o de que a teoria de Vigotski não necessita ser complementada pelo construtivismo piagetiano para valorizar o caráter ativo do processo de apropriação, pelo indivíduo, da experiência sócio-histórica pois esse caráter ativo está contido na dialética entre objetivação e apropriação que fundamenta essa escola da psicologia soviética. Entretanto, a teoria de Vigotski, e demais integrantes da Psicologia Histórico-Cultural, valoriza o caráter ativo do processo de apropriação numa direção absolutamente conflitante com a distinção piagetiana entre desenvolvimento espontâneo e transmissão socioeducativa e de forma também conflitante com o modelo interacionista que biologiza as relações entre indivíduo e meio, isto é, entre indivíduo e sociedade. (DUARTE, 2006, p. 112-113).

Prestes (2010) também chama atenção acerca do uso do termo interacionista atribuído a Vigotski devido a traduções que se distanciaram da versão em russo. Essas ideias estavam baseadas em versões brasileiras que advieram, principalmente, de traduções de outros idiomas, que excluíram e até mesmo deturparam muitos conceitos que acabaram sendo tomados como verdade para muitos documentos oficiais.

Nos PCN, também são identificadas a “pedagogia do aprender a aprender”, a “pedagogia do professor reflexivo”, a “pedagogia de projetos” e a “pedagogia do multiculturalismo”, elementos já apontados por Duarte (2006). Essas temáticas reforçam conhecimentos do cotidiano e da contemporaneidade.

Sobre isso, Duarte (2006) argumenta que:

O lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (p. 09).

Observamos também essas características nas **DCN**, que seguem a mesma trajetória dos PCN quando se trata da concepção pedagógica em questão. Segundo essas diretrizes, o aluno, além do conhecimento escolar, precisa aprender sobre “[...] valores, rituais e normas [...]” (BRASIL, 2013, p. 112). Ou seja, mais uma vez se observa a preferência por temáticas do cotidiano, que encham o currículo e acabam não deixando espaço para os conteúdos primordiais.

Com efeito, como afirma Duarte (2006), não se trata de anular o conhecimento do educando nesse ensino, pois isso não seria possível, mas trata-se de promover uma relação consciente com o cotidiano, por meio de conhecimentos que não fazem parte desse cotidiano, ou seja, as objetivações não cotidianas.

De acordo com o documento, Brasil (2013):

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena *inserção na vida social, econômica e cultural do país*. (p. 113, grifo nosso).

Nota-se que o documento é contraditório, pois, defende que a escola se constitui como a principal forma de acesso ao conhecimento sistematizado, porém não prioriza conhecimentos elementares para isso.

Concordamos com o fato de a escola propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado, porém esse acesso não pode acontecer apenas nos moldes que os educandos já têm em casa, ou seja, a escola não deveria simplesmente fornecer instrumentos para a inserção na vida social, mas deveria dar ferramentas para a transformação dessa sociedade.

Na análise, observou-se que o **PNE** não apresenta uma concepção pedagógica específica em sua redação, mas acaba seguindo a mesma linha pedagógica dos documentos anteriores no que diz respeito à alfabetização.

Na **BNCC**, percebe-se que, ao longo do texto, são apresentados pressupostos já postulados nos PCN e nas DCN, trazendo algumas modificações. Mesmo não expressando em sua redação uma abordagem específica, evidencia-se a presença marcante de ideais construtivistas, da pedagogia do “aprender a aprender”. A pedagogia das competências também aparece no documento e está relacionada à ideia do “aprender a aprender”, unindo-se ao pensamento tecnicista.

O documento determina o que o currículo deve conter, e a liberdade preconizada não ocorre de fato. Também são explicitados os fundamentos e as competências que cada componente curricular deve desenvolver nos alunos.

Nos anos iniciais, aponta-se para a valorização do lúdico no processo de aprendizagem, vale destacar, porém, que, para a PHC, esse lúdico não pode se dar de qualquer forma, mas deve ter um objetivo, uma intencionalidade no planejamento e no ensino, aproximando-se de relações reais.

Assim,

Cabe ao professor utilizar o jogo como recurso didático para o ensino dos conteúdos específicos da educação infantil e como meio de propiciar às crianças vivências de relações humanas mais elaboradas. Portanto, o jogo, para a criança, é uma simples brincadeira, no entanto, para o professor é trabalho, trata-se de uma atividade lúdica para ensino de conteúdos. (CARVALHO, 2019, p. 157).

No documento, argumenta-se sobre os primeiros anos do ensino fundamental:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos **interesses manifestos pelas crianças**, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2017, p. 59, grifo do autor).

Não se pode basear todo um ensino partindo de uma concepção daquilo que a criança deseja, muito menos no imediatismo de suas vivências para só então partir para a complexidade que o ensino sistematizado requer.

A base serve aos interesses de grupos privatistas e é apresentada com objetivos comportamentais, que não priorizam o domínio do conhecimento. Essas e outras características do neoliberalismo estão presentes no documento.

Nota-se, então, um documento voltado ao cotidiano dos alunos e, embora mencione o direito de aprender, percebe-se que esse direito não é totalmente garantido a partir do momento em que as possibilidades de aprendizagem passam a ser limitadas. Segundo Arce (2013, p. 31), “[...] o principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento [...]” o qual não deve acontecer de forma rasa.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”(considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

Embora traga em sua redação que “[...] a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade [...]” (BRASIL, 2017, p. 08), aproximando-se de alguns pontos postulados pela PHC, a base entra em contradição com seus demais objetivos. E, ainda que se fale sobre os conhecimentos historicamente construídos, estes se encontram apenas como um meio para o fim que é o exercício da cidadania e a atuação na sociedade. Não que esse ensino deva excluir as vivências dos alunos, mas essa não pode ser a principal finalidade da educação.

Ao falar sobre competência, Saviani (2013, p. 32) explicita que

[...] pela mediação *da* competência técnica que se chega *ao* compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. (grifos do autor).

Então, para a PHC, competência não tem a mesma conotação, haja vista que deve ser compreendida num contexto muito mais amplo.

Para Saviani

[...] a “pedagogia das competências”, apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a prender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” [...] (SAVIANI, 2008, p. 437).

Ou seja, nessa concepção adotada, o ensino é centrado no interesse do aluno, e o papel ativo do professor é enfraquecido, deixando em segundo plano as reais necessidades, inconsolidando o saber sistematizado, haja vista que a escola tem a função de propiciar o acesso a esse saber.

Cabe ao professor a tarefa de nortear o ensino de maneira que garanta a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo, pois só assim esse ensino contribuirá no desenvolvimento efetivo do indivíduo, ultrapassando as barreiras da execução mecânica e da alfabetização inundada de erros ortográficos e repertório linguístico restrito. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015 p. 73).

Há, então, uma diferença entre a noção de competência numa perspectiva histórico-crítica e a competência difundida nos documentos oficiais. Na PHC compreende-se como competência a função técnica do professor, mediadora para que a escola desempenhe sua função de socializar o saber elaborado com ênfase nos conteúdos – nos documentos, a competência é vista como um agrupamento de habilidades para a resolução de cotidiano

A BNCC, embora diga reconhecer a especificidade da alfabetização, insere-a nas práticas sociais de leitura e acaba por reduzir a complexidade desse processo, apontando para uma perspectiva construtivista, especialmente na análise que se faz sobre os processos pelos quais as crianças passam para a apropriação da escrita. Além disso, também defende um trabalho baseado na consciência fonológica, o que seria um ponto positivo se não houvesse tantas contradições que enfraquecem o currículo.

Com efeito, nota-se que a BNCC – assim como os PCN, as DCN e o PNE – aponta para os interesses da burguesia, evidenciando que as competências constituem um caminho que deve ser seguido pelo educando.

Assim, o que podemos compreender dessas análises é que, nos quatro documentos supracitados, predomina uma concepção pedagógica voltada para os interesses da burguesia e para a manutenção do capitalismo, sendo evidente a pedagogia das competências, relacionada à pedagogia do aprender a aprender, adaptando os indivíduos às necessidades do mercado e da sociedade atual.

Sobre a **PNA**, como concepção pedagógica, o programa apresenta a defesa do método fônico, embora não o faça expressamente em sua redação. Advoga em desfavor da espontaneidade da leitura e da escrita, algo aparentemente positivo para os que criticam o construtivismo, mas, como os outros documentos, o que está escrito apresenta contradições, pois a política também aponta algumas características que aproximam o educando de seu cotidiano.

No método fônico “[...] cada letra (grafema, é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema pode formar sílabas e palavras [...]” (FRADE, 2007, p. 23). Esse método não aparecia com tanta frequência nos outros documentos, mas percebe-se que, na PNA, há uma defesa implícita por ele, que vai sendo revelada quando fazemos todas as relações entre as partes do texto. Essa forma é colocada como a única maneira de elaborar estudos baseados na ciência, apresentando-se, autoritariamente, como único modelo de ensino, seguindo a lógica falaciosa do atual governo.

No documento, exalta-se a contribuição da ciência cognitiva: “Entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar **ciência cognitiva da leitura** [...]” (BRASIL, 2019, p. 20, grifo do autor).

A PNA apresenta também um conceito reducionista de alfabetização “[...] com base na ciência cognitiva da leitura, define **alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.” (BRASIL, 2019, p. 18). Também apresenta uma única forma de ciência e de se pensar esse ensino, apresentando-a como verdade absoluta.

Mortatti (2019b) destaca que esse documento, além de desconsiderar a cientificidade de conhecimentos produzidos no país, traça um marco histórico que deixa de considerar eventos importantes para a história da alfabetização do Brasil e inclui dois documentos⁴⁵ sem caráter

⁴⁵ Trata-se do *Relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos*; e do documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Citados em Brasil (2019, p. 15.).

normativo, os quais defendem o método fônico de maneira explícita, apresentados como marco da alfabetização.

Desse modo, a PNA deixa lacunas ao reforçar um discurso em prol de sua ideologia, alinhando-se a políticas internacionais, com base na “[...] ciência cognitiva da leitura [...]” (p. 08). Desenvolve uma escrita impositiva e com teor argumentativo “[...] baseado em evidências [...]”, mas sem evidências concretas das fontes que o embasam.

Parece-nos um avanço quando a política defende a relação grafonômica no estudo, mas a relação considerada crucial para o processo – a consideração da palavra como unidade de significação – não é prioritária no documento. A alfabetização, portanto, é vista como processo de codificação e decodificação, em que o educando será capaz de “[...] ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão [...]”. (BRASIL, 2019, p. 10).

Ressalta-se, então, que algumas proposições defendidas pelo método fônico são importantes, porém, a relação entre gramema e fonema, por exemplo, não se dá isoladamente como o método defende, esses elementos não devem ser estudados apenas tomando a face sonora da palavra. Para Vigotski (2006), uma palavra que não tem significado não é mais considerada palavra.

A pedagogia histórico-crítica reconhece a importância da consciência fonológica, especialmente nas relações grafofônicas, entretanto, nem sempre esse estudo estará em primeiro plano, isso dependerá da fase de desenvolvimento, sendo em alguns momentos figura e, em outros, fundo, e vice e versa, considerando-o de acordo com cada fase do desenvolvimento da criança.

Dessa forma, é crucial evidenciar a noção de palavra como ensino prioritário, levando-se em consideração as questões semânticas, pois o som sozinho não produz significado. Para a PHC, a alfabetização transcende a aquisição do código linguístico. “Entendemos que a alfabetização deva 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.” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 90).

O conceito da tríade forma-conteúdo-destinatário contraria o que é exposto por essa política, que não considera as especificidades que podem existir nesse processo, considerando apenas uma forma de alfabetizar. A política também vai de encontro aos pressupostos da PHC quando direciona também à família a responsabilidade pela alfabetização.

Não descartamos aqui os benefícios trazidos pelo acompanhamento familiar, mas discordamos desse papel agente, pois, na maioria das vezes, a própria família sequer teve acesso às formas mais elaboradas da linguagem (nem mesmo às formas mínimas), o que é papel específico da escola. Concordamos com Gontijo (2014) ao afirmar que o signo linguístico precisa ser ensinado por indivíduos que já dominem esse signo. Dessa forma, o papel primordial de ensinar é da escola.

Então, a visão pedagógica da PNA fica ambígua, se analisada superficialmente, pois está voltada para o conhecimento cognitivo, imposto como ciência, o que não é explicitado nos outros documentos, apresentando-se como inovação. No entanto, ao afirmar que se baseia na ciência, acaba deixando de lado outras pesquisas científicas, de fundamental importância para o estudo da alfabetização. Para a pedagogia histórico-crítica, a defesa da consciência fonológica, não coincide com a defesa do método fônico, já que este não tem como premissa o foco na palavra, entre outras questões.

Logo, pode-se dizer que a PNA se concentra em uma concepção pedagógica ultraconservadora, não-crítica, positivista, autoritarista, que tenta impor qual seria melhor forma para o ensino. Mas vai além disso, tudo é mascarado por falácias que nos querem fazer acreditar em sua “base científica” e na mudança radical que a política levará para vida do educando.

Assim, observa-se que, nesses documentos, as concepções pedagógicas são hegemônicas, e, apesar de defenderem a importância da formação dos sujeitos, essa formação vai se moldando de acordo com o capital, dando ênfase a valores cotidianos. Esses documentos não resultam da tensão da luta de classes e não objetivam transmitir a riqueza dos conteúdos mais elaborados, muito menos objetivam contribuir com a potencialização do desenvolvimento do educando. Todos eles, quanto perspectiva pedagógica, parecem não levar em consideração a periodização do desenvolvimento da criança, além de outros fatores já elencados nesta pesquisa, os quais elevariam o psiquismo infantil e trariam resultados positivos.

5.2.2.3 Concepção de linguagem

A concepção de linguagem influenciará o modo como o professor tratará a alfabetização. Essa categoria nos ajudará a entender como os documentos oficiais estão se posicionando diante desse ponto. A palavra “linguagem” aparece diversas vezes nos documentos analisados, mas de que linguagem estamos falando?

Nos **PCN**, a linguagem é concebida como “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história [...]” (BRASIL, 1997, p. 22). Assume-se, então, uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, mas com o objetivo de “[...] resolver problemas na vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado [...]” (BRASIL, 1997, p. 33).

Isso já se evidencia nos *objetivos* do documento, nos quais a linguagem é voltada para a participação social – não a mencionando como fonte de transformação da própria realidade do educando – mas tendo como finalidade o exercício da cidadania.

No mesmo documento

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21).

Dessa maneira, a linguagem aparece como interação e atividade discursiva, trazendo a ideia de que “Produzir linguagem significa produzir discurso.” Entretanto, o documento se limita a essa concepção e não a mantém com consonância com as outras partes do texto. Isto é, nos **PCN**, a linguagem é vista como um processo de interlocução, com especificidade nas situações comunicativas, pautadas em um contexto no qual o aluno é visto como protagonista do processo.

Desse modo, a linguagem é considerada

[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 22).

Nas **DCN**, tem-se a linguagem em associação com motricidade, pensamento, afetividade e sociabilidade, que, segundo o documento, “[...] se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa.” (BRASIL, 2013, p. 86).

Para o documento, o desenvolvimento da linguagem permite à criança “[...] reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio.” (BRASIL, 2013, p. 110).

Também se defende o conhecimento das formas mais contemporâneas de linguagem, porém, para a psicologia histórico-cultural, a linguagem vai além de um ato motor e consiste numa das mais complexas funções psíquicas superiores, que se relaciona ao desenvolvimento cultural da criança, e isso ultrapassa a ideia de imediatismo e cotidianidade.

No **PNE**, a concepção de linguagem é utilizada como um meio que resultará em atingir determinada meta no cenário internacional, mas restringe-a como possibilidade de reflexão crítica. As tecnologias educacionais são apontadas como garantia de auxílio no ensino, porém ressalta-se que elas não podem suplantam o trabalho docente. Analisando, de forma geral, percebe-se que essa concepção de linguagem está apoiada nos outros documentos para a alfabetização.

Na **BNCC**, apresenta-se uma noção de linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva, assim como é apresentada nos PCN, com algumas inserções, valendo-se, então, da centralidade do texto como unidade de trabalho, de forma dialógica e interativa.

As habilidades elencadas agrupam-se em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, produção de textos, Oralidade e Análise Linguística-Semiótica. Essas práticas são inseridas na semiótica, abordando textos com múltiplas linguagens, como a linguagem digital. A transformação dessas práticas é interligada ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Dentre as competências apontadas para o ensino fundamental, a linguagem aparece por meio de diversas práticas: artísticas, corporais e linguísticas. Ela também é evidenciada com o objetivo de “[...] expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” e “[...] defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.” (BRASIL, 2017, p. 65).

A linguagem, portanto, está voltada para o cotidiano do educando, apresentando o mínimo dos conhecimentos acerca da sua forma escrita, colocando-a no mesmo patamar da linguagem oral e de outras linguagens.

Na **PNA**, a concepção de linguagem está pautada na compreensão do conhecimento prévio, do vocabulário, das estruturas da língua, do raciocínio verbal, dos conhecimentos do

conceito de literacia⁴⁶ e seus níveis, comparando-se ao contexto internacional, que aparece no documento como uma inovação para a política. Além disso, a PNA também questiona a forma como as crianças aprendem.

Por outro lado, o termo literacia é apontado por estudiosos da área como sinônimo de letramento, tendo apenas a preferência pelo termo adotado em outros países. Essa questão foi fortemente criticada, pois se distanciou dos termos adotados nas pesquisas feitas no Brasil.

Segundo o documento que descreve a política, o nível de literacia que correspondente ao 1º ano do ensino fundamental seria a literacia básica (esse nível também engloba a pré-escola), os dois outros anos da alfabetização, 2º e 3º, estão situados na literacia intermediária, fazendo uma contextualização desse processo com o estudo do cérebro humano.

Embora se apresente de forma complementar, essa política parece contradizer a base, pois não é compatível com muitos pressupostos expressos no documento anterior, a própria concepção pedagógica segue caminhos diferentes, mas visa praticamente ao mesmo fim: exercer a cidadania.

Desse modo, a concepção que esses documentos expressam acerca da linguagem está sempre voltada ao imediatismo e às práticas cotidianas, mesmo com concepções pedagógicas de caminhos um pouco distintos, a finalidade é a mesma. Para a psicologia histórico-cultural, a compreensão da linguagem ultrapassa o ato de aprender a falar, sendo o desenvolvimento da linguagem uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural da criança. Ao mesmo tempo, é por meio da fala que a criança vai tendo consciência de aspectos semânticos, lexicais, morfológicos, entre outros. A apropriação da linguagem traz a requalificação e a complexificação de todas as demais funções.

Dangió e Martins destacam que é importante

Ter como concepção basilar da linguagem o dialogismo bakhtiniano, isto é, entender a linguagem humana como forma de interação verbal, concebendo o intradiscurso pautado no interdiscurso, permitirá ao professor planejar um ensino da linguagem oral e escrita na escola, respaldado pelo objetivo de aprendizagem da língua padrão. E, além disso, *também oportunizará um movimento dialético por meio do qual, reproduzindo o existente, o indivíduo possa avançar em direção a novas criações.* (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 90, grifo nosso).

Assim, não basta inserir na redação uma concepção dialógica de linguagem. Para esta teoria, a linguagem não se resume apenas a uma simples finalidade comunicativa, mas está atrelada à consciência e ao pensamento humanos (LEONTIEV, 1978) e promoverá o avanço

⁴⁶ Segundo a PNA, baseando-se em Morais (2014), literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” e se dá em vários níveis.

do educando. A linguagem representa, portanto, um salto qualitativo nos sujeitos (VIGOTSKI, 1995).

Com efeito, a linguagem faz parte da humanização dos indivíduos, que resulta da ação coletiva dos homens e não se configura em algo natural e espontâneo, mas é fruto de um desenvolvimento humano e determinada historicamente. A linguagem, portanto, integra a formação de cada indivíduo e está situada entre as funções psíquicas superiores, o que não é considerado em nenhum dos documentos supracitados.

Logo, se para esta teoria na qual nos apoiamos a linguagem é capaz de elevar o psiquismo humano, os conceitos apresentados nos documentos não são compatíveis com ela, visto que apresenta uma noção de linguagem que não potencializa, mas reduz essas possibilidades.

5.2.2.4 Concepção de Leitura e escrita

O ensino da alfabetização, ao longo dos anos, passou por longas discussões acerca da leitura e da escrita. A forma como esses elementos foram concebidos influenciou diretamente na concepção de alfabetização e vice-versa. Tanto a leitura quanto a escrita, de acordo com a teoria aqui adotada, passam por procedimentos neurolinguísticos complexos. Assim, a palavra medeia os processos psíquicos no ato de comunicação.

Nos **PCN**, leitura e escrita são vistas de forma que o domínio da linguagem oral e da linguagem escrita está associado ao ser humano e ao seu modo de se comunicar, sendo que a escola deve garantir o acesso a esses saberes, para que cada um exerça seu papel de cidadão (BRASIL, 1997). Leitura e escrita estão, desse modo, ligadas a um fim que seria o exercício da cidadania.

O documento apresenta a crítica a determinadas concepções de ensino da Língua Portuguesa, por meio da metáfora de um foguete:

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais. (BRASIL, 1997, p. 27).

Esse documento aponta, ainda, que tal metodologia impossibilita a produção e a compreensão de textos escritos, criticando o trabalho sistemático pedagógico. Nessa direção, apresenta a escrita fora de suas formas convencionais, afirmando que o texto pode ser escrito, mesmo que seja repassado pela via oral, colocando a oralidade no mesmo patamar da escrita.

Para o primeiro ciclo, destaca-se a autonomia do educando ao desenvolver a leitura

[...] ainda que o primeiro ciclo seja o momento da aprendizagem do sistema de notação escrita, as atividades precisam realizar-se num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação. O leitor iniciante tem também uma tarefa não muito simples nas mãos: precisa aprender a coordenar estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Inicialmente, essa aprendizagem se dá pela participação do aluno em situações onde se leia para atingir alguma finalidade específica, em colaboração com os colegas, sob a orientação e com a ajuda do professor. (BRASIL, 1997, p. 70).

Concordamos com a ideia de não se buscar apenas a decodificação, mas a construção de significado – porém, a espontaneidade apresentada não condiz com o que a PHC, que está apoiada na psicologia histórico-cultural, postula, a qual considera a linguagem como algo que não pode ser concebido de modo assistemático.

A leitura, nos PCN, é vista em conjunto com os estudos do letramento, um ensino voltado para a participação do mundo letrado. Espera-se que o aluno seja capaz de “[...] compreender textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz” (BRASIL, p. 33, 1997). A leitura é apresentada como crítica, mas não se explicitam os embasamentos teóricos para a concepção.

Isso não quer dizer que, para a teoria adotada nesta pesquisa, a linguagem oral não deva ser trabalhada nessa etapa de ensino, já que, embora não siga o mesmo trajeto da escrita, é por meio dela que a criança poderá representar. É necessário que exista atenção a essa linguagem, já que faz parte também do processo de aprendizagem da escrita, todavia ela estará alinhada à construção desta última, não a substituindo.

Para isso, a gramática não pode ser descartada, embora muitos educadores acabem excluindo essa parte da língua portuguesa, considerando-a menos importante, desnecessária e ultrapassada. É necessário também pensar sobre o conceito de gramática. Essa concepção de leitura e escrita presente no documento impede a compreensão da leitura como prática social; no documento, é como se a relação da criança com o ato de “ler” múltiplos textos fosse o bastante para sua relação com os objetivos que pretende alcançar. Essas atividades devem ser orientadas pelo professor, devido à complexidade da unidade textual, pois a criança em fase de alfabetização não possui os conteúdos básicos suficientes para que desenvolvam sozinhas essa leitura.

Leitura e escrita também não são expressas nos referidos documentos com o objetivo de desenvolver as funções psíquicas superiores. Mas, para Martins (2013), a escrita trará possibilidades para que o indivíduo dê um salto qualitativo no processo de humanização.

No documento, leitura e escrita estão vinculadas ao letramento, “[...] entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.” (BRASIL, 1997, p. 21). Entretanto uma alfabetização com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural “[...] dispensa a apologia de um suposto ‘letramento’ como sinônimo de alfabetização bem-sucedida, uma vez que concebe esse processo como desenvolvimento e expressão de uma das funções psíquicas mais complexas, a linguagem escrita.” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73).

Os PCN concebem a noção de sentido como consequência da leitura, mas não como processo dialético. “A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.” (BRASIL, 1997, p. 40). Afirmando também que:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (BRASIL, 1997, p. 42).

Concordamos com a ideia de que muitos estudantes sabem decodificar, mas não se apropriaram, de fato da leitura, porém, segundo a teoria que defendemos, é equivocada a ideia de que a leitura acontece por meio de um processo assistemático e que é preciso “aprender a ler lendo”. A decodificação faz parte desse processo, só não pode ser sua principal finalidade.

Aparecem, ao longo do texto, pontos como: “leitura colaborativa”, “projetos de leitura”, “atividades sequenciadas de leitura”, “atividades permanentes de leitura” e “leitura feita pelo professor.”⁴⁷ Todas guiadas pela espontaneidade, por práticas que se dão naturalmente.

⁴⁷ A leitura colaborativa consiste em uma leitura, feita pelo professor, acompanhada de questionamentos que darão pistas linguísticas acerca do texto. Os projetos de leitura apresentam um objetivo do qual todos os envolvidos participam, expressando seu trabalho em um produto final. As atividades sequenciadas de leitura consistem em adequar as situações didáticas para a promoção do gosto pela leitura. As atividades permanentes de leitura são propostas de forma regular, a fim de formar uma atitude que favoreça a leitura. Na leitura feita pelo professor, este realiza a leitura em voz alta, como modelo de como se deve ler. (BRASIL, 1997)

É esperado que a alfabetização deva promover práticas que envolvam leitura e escrita baseadas na significação, mas isso vai além dos elementos elencados pelo documento, que em nenhum momento faz menção à leitura e à escrita como instrumentos de emancipação do indivíduo.

No **PNE**, leitura e escrita são relacionadas à ideia de alfabetização, no sentido de que a criança que se apropria delas é considerada alfabetizada. Assim, leitura e escrita são elementos que servem simplesmente para auxiliar a criança a aumentar os índices de alfabetização para cumprir uma meta. A ideia expressa no PNE ocorre em consonância com os documentos que o complementam.

No intuito de alcançar esse fim, o plano recomenda o uso de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras. Esses resultados seriam medidos pelos sistemas de avaliação, como a ANA, com base em textos de diversos gêneros.

Para as **DCN**, especialmente no ensino fundamental, a leitura e a escrita são concebidas como meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender. Elas “[...] propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu [...]” (BRASIL, 2013, p. 116) e estariam relacionadas aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares, isso poderia variar de acordo com a vivência de cada educando, dependendo do tempo dessa fase.

Então, o documento defende o uso social da escrita, incentivando um currículo que proporcione o prazer da leitura aos alunos:

As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem. (BRASIL, 2013, p. 117).

Entretanto ressalta-se, com base na PHC, que a leitura não deve apenas partir de um prazer abstrato, imediato, empírico. Não se deve somente incentivar o que os alunos aparentemente querem aprender, pois quem é dotado de competência para avaliar essa questão é o professor. É preciso que a leitura tenha objetivos pontualmente estabelecidos, que farão a diferença na vida dos educandos.

No documento, só se leva em consideração a comodidade do aluno ao aprender e sua adaptação à realidade, leitura e escrita são consideradas por seu uso social, no convívio, mas

não fica explícita essa função maior da escola, mencionada, inclusive na redação do próprio documento.

Na análise da **BNCC**, nota-se que, para o documento, os estudantes devem aprender a ler e a escrever para serem inseridos na cultura letrada e terem mais autonomia e protagonismo na vida social. A noção de leitura e escrita apresentadas reduzem toda a complexidade desses dois elementos, dando um maior destaque aos ambientes digitais, privando a criança de estudar com mais empenho os conceitos fundamentais elaborados pela humanidade.

Para a aquisição da escrita, a **BNCC** defende o trabalho de consciência fonológica e das hipóteses de escrita, porém, de acordo com os estudos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento da criança não se dá naturalmente, as funções psíquicas superiores se desenvolvem na atividade, para escrever, a criança deverá passar, primeiramente, pelo domínio dos signos, não por um estudo baseado em hipóteses.

O ensino da língua escrita não pode ser secundarizado, já que é por meio dela que as crianças assimilam os conteúdos dos outros componentes curriculares, e esse ensino deve partir da palavra, na relação linguagem e pensamento.

Uma escrita baseada no cotidiano resultará em vocabulário com possibilidades limitadas, da mesma forma que estruturas sintáticas e frases mais simples. É preciso propor às crianças um vocabulário mais desenvolvido com outros assuntos além daqueles que elas já conhecem. Reside aí a possibilidade de o professor ajudar o aluno a superar essa limitação. Se a criança não passar da escrita rudimentar, corrigindo os erros cometidos nessa fase inicial, possivelmente os continuará cometendo nas séries posteriores.

Por outro lado, na **PNA**, a leitura e a escrita não aparecem como algo aprendido de forma espontânea e natural, devendo, portanto, ser ensinadas explícita e sistematicamente. O documento defende “um ensino baseado na ciência”, estabelecendo a noção de literacia, já explicitada anteriormente. São elencadas quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita: a pré-alfabética, a alfabética parcial, a alfabética completa e a alfabética consolidada.

Fase pré-alfabética: a pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.

Fase alfabética parcial: a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras.

Fase alfabética completa: depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia.

Fase alfabética consolidada: nesta fase de consolidação contínua ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica. (BRASIL, 2019, p. 28, grifo dos autores).

Na aparência, é uma política que se preocupa com a aquisição da escrita, mas que, na realidade, é apenas uma forma de esvaziar, reduzir e diminuir o valor que a escrita representa.

Destaca-se, com essa política, uma escrita e uma leitura que derivam da decodificação, das relações entre letra e fonema, entretanto, para a PHC, consciência fonológica deve ser apresentada desde a educação infantil e será aprofundada no ensino fundamental para a aquisição de novos conceitos no processo de apropriação da escrita – ressaltando a ideia de que as letras são representações dos fonemas e que nem sempre uma letra representará apenas um fonema e que nem sempre um fonema será representado por apenas uma letra. Isso, com a atenção voltada ao conceito de palavra e à semântica que ela carrega, pois esses sons e essas representações sozinhos não fazem com que o aluno se aproprie da escrita.

De acordo com a política, a escrita se dará também no âmbito doméstico, porém precisamos entender a alfabetização como um processo complexo e sistematizado, que não é em qualquer ambiente que escrita e a leitura terão seu máximo desenvolvimento, o que acontece no âmbito doméstico não é educação formal e não se dá no âmbito pedagógico, por isso, a escola é o lugar onde se pode aprender essas duas atividades em seus maiores níveis.

Percebe-se que, nesses documentos, a escrita está cada vez mais descartada, apagada, empobrecida, com o argumento de que ela deve fazer parte das relações cotidianas dos educandos. Mas se eles não tiverem contato com as formas mais complexas da escrita na escola, onde terão? Em qual momento poderão ter acesso ao que se tem de mais elaborado? Por outro lado, a burguesia conhece e domina muito bem todos esses saberes mais elevados. Saviani (1997) defende que a educação também é um ato intencional.

Então, todos os documentos analisados estão pautados em uma concepção hegemônica de leitura e escrita, que as distanciam dos seus reais objetivos e das suas possibilidades de instrumentalização dos indivíduos para conseqüente transformação social por meio de níveis mais elevados, não de seu reducionismo. E isso é perceptível não somente na redação, mas na construção do documento como um todo e em seu contexto.

Para uma criança que precisa aprender a ler e escrever, é necessário que nessa fase de ensino seja enfatizada a relação grafema-fonema em consonância com as relações semânticas,

conforme já explicitado ao longo deste trabalho, com base nos estudiosos que corroboram a teoria aqui tratada. Além disso, é necessário também garantir condições para que isso se dê no âmbito escolar. Pensar sobre o ensino da leitura e da escrita leva-nos também a pensar sobre as possibilidades de como fazê-lo e quais conteúdos seriam necessários para efetivá-las.

5.2.2.5 Natureza dos conteúdos

No processo de alfabetização, além de darmos atenção à forma e ao destinatário, é fundamental embasar o ensino em conteúdos primordiais para que os educandos se apropriem da leitura e da escrita.

Os **PCN**, em suas orientações gerais, ressaltam a importância dos conteúdos, todavia, embora os saberes elaborados sejam citados, o conteúdo científico é colocado no mesmo patamar dos demais, tendo como fim “[...] garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente [...]” e “[...] favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior.” (BRASIL, 1997, p. 33).

Nota-se que os principais conteúdos, na visão do documento, são os que “[...] estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres [...]” (BRASIL, 1997, p. 34). São, portanto, voltados para a construção da cidadania, ou seja, para o dia a dia dos educandos.

Esses conteúdos são organizados da seguinte forma: a) atitudinais, “[...] que incluem normas, valores e atitudes [...]”; b) conceituais, os quais “[...] envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios [...]”; e c) procedimentais, “[...] presentes nos projetos de ensino [...]” (BRASIL, 1997, p. 51-52). Porém a escola não é um espaço para as práticas comuns do dia a dia, assim, resgatar os conteúdos clássicos por meio dos documentos oficiais é indispensável nesse processo.

Os PCN de Língua Portuguesa trazem uma caracterização geral baseada em eixos organizadores. Desse modo, os conteúdos clássicos são desvalorizados, para dar lugar a um novo modelo de conteúdo, e expressam a temática da pluralidade cultural, do multiculturalismo, do respeito às diferenças.

De acordo com Duarte (2010), as incoerências do multiculturalismo fortalecem o conservadorismo e trazem ambiguidades ao currículo escolar. Essas temáticas acabam

ocupando um enorme lugar nesse currículo, colocando em primeiro plano as questões culturais e as lutas individuais no lugar do conhecimento elaborado.

Observa-se o trabalho voltado para textos orais ou escritos, colocando a finalidade do ensino da língua portuguesa como a expansão das possibilidades do uso da linguagem, apresentando quatro habilidades a serem desenvolvidas: “[...] falar, escutar, ler e escrever.” (p. 35).

Os dois eixos básicos para a divisão dos conteúdos são: uso da língua oral e escrita e análise de reflexão sobre a língua. “O bloco de conteúdos ‘Língua escrita: usos e formas’ subdivide-se em ‘Prática de leitura’ e ‘Prática de produção de texto’, que, por sua vez, se desdobra em “Aspectos discursivos’ e ‘Aspectos notacionais” (BRASIL, 1997, p. 35). O bloco denominado “Língua escrita: usos e formas” tem como subdivisão: “prática de leitura” e “prática de produção de texto”.

O documento também aponta para a continuidade dos conteúdos. Esses conteúdos são vinculados aos chamados “temas transversais”

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação. (BRASIL, 1997, p. 36).

Os PCN discorrem sobre a crítica dos estudiosos acerca da divisão e limite entre as áreas do conhecimento e o distanciamento da vida cotidiana. Sabe-se, entretanto, que muitos pesquisadores também defendem essa divisão, de forma a assegurar o objetivo de cada uma, bem como criticam a priorização da temática do cotidiano da escola. O próprio documento afirma ser embasado em diversos estudos, mas não contempla esses vários posicionamentos.

A forma como os conteúdos são propostos pelos PCN se contrapõe ao que aponta a PHC. A ideia da transversalidade e da interdisciplinaridade acaba desfavorecendo as especificidades de cada disciplina, deixando seus conteúdos na superficialidade.

Dentre os conteúdos descritos, destaca-se a predileção pelos gêneros discursivos, apoiando-se em conceitos da Linguística Aplicada e do Letramento, com o objetivo de desenvolver a produção textual. Porém os gêneros sugeridos se resumem àqueles já conhecidos pela maioria dos educandos, relacionados ao seu cotidiano. De modo contrário, poderiam pensar em trabalhar com gêneros clássicos, pois “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos

essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram a nossa realidade imediata.” (SAVIANI, 2011, p. 201).

O ensino da língua por meio dos gêneros deve possibilitar ao educando conhecer outros gêneros que não fazem parte de seu dia a dia. Ou seja, acumular o currículo com a multiplicidade de gêneros não garantirá muitos efeitos positivos se a forma como são trabalhados não resultar no desenvolvimento mais complexo do psiquismo da criança. É preciso que os gêneros expressem um caráter científico, dando acesso a formas mais elaboradas da linguagem. Desse modo, inserir os gêneros textuais no currículo assume, sim, grande importância, mas estes precisam ser tratados de forma sistemática de modo a instrumentalizar o educando.

A literatura clássica também não ganha destaque no documento, e esta é de fundamental importância, pois o estudo da literatura infantil, resgatando o clássico, faz com que a criança desenvolva seu vocabulário, como afirmam Martins e Marsiglia (2015) e Dangió (2017).

Sobre os conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo, o documento ressalta a dedicação especial à produção de textos, valorizando a produção da linguagem escrita de forma oral, por meio do ditado de histórias. Nesse sentido, a linguagem escrita pode ser construída antes de uma escrita autônoma pautada em hipóteses.

Para a teoria aqui adotada, o aluno deverá apropriar-se de alguns elementos para então desenvolver uma escrita consciente, já que esta tem mecanismos específicos, e sua aquisição faz parte de um processo. Somente depois de alguns passos o educando poderá produzir textos com mais propriedade, pois essa ação não será gerada automaticamente.

Ainda nos PCN, defende-se, no primeiro ciclo, a leitura e a escrita não convencionais, ao passo que se constrói a escrita convencional. Mas não seria melhor que o aluno se apropriasse primeiramente desta última, para depois ter a liberdade de usá-la com criatividade?

Já na redação das DCN, evidencia-se a descrição explícita pela preferência por conteúdos sistematizados, mas isso tudo se contradiz em meio ao conjunto da obra e ao que de fato se tem nas diretrizes.

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de

conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. (BRASIL, 2013, p. 114).

No documento, a Língua Portuguesa é componente curricular obrigatório e recebe as seguintes orientações:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. (BRASIL, 2013, p. 115).

A perspectiva multicultural é uma temática que também permeia os conteúdos, assim como nos PCN, além das preferências pelas temáticas do cotidiano, prosseguindo com a ideia que já se apresentava nos documentos anteriores. Além disso, a ideia da transversalidade e de temas contemporâneos também é discutida.

Para as DCN,

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto. (BRASIL, 2013, p. 112).

Embora esse documento manifeste em suas linhas que a escola é o local de acesso ao conhecimento sistematizado, ao mesmo tempo defende a inclusão de conteúdos que forneçam instrumentos para “[...] a inserção na vida social, econômica e cultural do país [...]” (BRASIL, 2013, p. 113). Defende-se, simultaneamente, a cientificidade dos conteúdos e a temática do cotidiano, sendo que esta mantém relações opostas com o saber elaborado.

O documento propõe ainda o caráter lúdico de aprendizagem e a participação ativa dos alunos, porém, como discutido neste trabalho, o lúdico não deve ser utilizado como recurso aleatório, mas isso não é ressaltado nas diretrizes, o que acaba gerando a assimilação de uma ludicidade relacionada ao brincar sem objetivo.

No referido documento, os conteúdos são vistos, portanto, como uma ferramenta de auxílio para a vida cotidiana:

Quanto ao planejamento curricular, há que se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível. (BRASIL, 2013, p. 118).

A função primordial na escola não é retomar os saberes cotidianos, mas os conhecimentos científicos, não de modo espontaneísta. De acordo com Saviani

Esse culto da experiência imediata se expressa na centralidade do conceito de ‘cotidiano’ que parece ter sido elevado ao *status* de verdadeira categoria pedagógica, o que converte a explicitação das vivências cotidianas de alunos e professores na razão de ser da atividade de ensino. (SAVIANI, 2019, p. 212, grifo do autor).

O **PNE** não sugere e não desenvolve a temática dos conteúdos, mas também converge para a promoção, para o trabalho e para a cidadania, de acordo com os documentos que o complementam, ressalta-se a preferência por elementos tecnológicos para o desenvolvimento dos conteúdos, apontando-os como facilitação da aprendizagem.

Quanto à **BNCC**, esta apresenta uma proposta de esvaziamento de conteúdos, propondo o mínimo que os alunos podem alcançar, trazendo uma visão reducionista e um empobrecimento do currículo. Também expressa, com base na LDB que “[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências [...]” (BRASIL, 2017, p. 11). Os objetos do conhecimento são baseados na vivência imediata, mas de forma ainda mais simplista que nos documentos anteriores.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p.63).

Os conteúdos estão estruturados em práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades, diante dos eixos: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta, e produção de textos. Além do esvaziamento conteudístico, há a referência à pedagogia das competências, em que esses saberes são vistos como acessórios.

O texto da base ressalta que os conhecimentos aprofundarão as experiências com a oralidade e a escrita, as quais já se iniciaram na família e na fase anterior, a educação infantil. São exemplos dos gêneros sugeridos: cantigas, jogos, receitas, games, textos que circulam na vida social, textos de tecnologia digital, texto visual e textos multissemióticos.

Embora esses gêneros também tenham importância nesse ensino, a tendência atual é priorizar aqueles que fazem parte do dia a dia das crianças, especialmente os gêneros multimodais, que aparecem em quase todos os materiais didáticos. Assim, não é que exista um erro quanto ao ensino desses gêneros, mas, quando são priorizados certos gêneros, os alunos ficam privados de conhecer os mais clássicos, de se apropriar daquilo que crianças das classes

mais favorecidas se apropriam com maior facilidade. A escola existe para oportunizar tais conhecimentos e não para apenas repetir o que esses alunos, de uma forma ou de outra, conheceriam em outras situações cotidianas.

Esse documento também se alinha à temática do letramento e à cultura digital, apontando diversidades de letramentos.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67- 68).

No trecho introdutório, há um espaço destinado principalmente a essa temática. De acordo com a base, esses novos letramentos e a cultura digital merecem atenção com o argumento de que são práticas recentes no currículo.

Nessa direção, “[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.” (BRASIL, 2017, p. 67). Há preferência pelos textos multissemióticos e multimidiáticos.

Dentre as habilidades para os 1º e 2º anos, ressalta-se a ordem de escrita, da esquerda para a direita, decodificação, leitura compartilhada, escrita espontânea alfabética, pontuação, diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas, segmentação silábica, identificação de fonemas. A BNCC discorre sobre consciência fonológica, mas não toma a palavra como principal unidade de análise e não propõe meios para o desenvolvimento consciente da linguagem.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma **consciência fonológica** (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p.89- 90, grifo nosso).

Já na **PNA**, não são reforçados conteúdos de forma específica para os anos iniciais do ensino fundamental, levando-se em consideração a redação do documento, a própria palavra “conteúdos” aparece pouquíssimas vezes, mas sugere que estes devem estar pautados prioritariamente no conhecimento dos aspectos fonológicos.

São apontados por essa política seis componentes essenciais para a alfabetização: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o

desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção de escrita. Os conteúdos estariam, então, embasados nesses componentes. Dessa forma, define-se que

Consciência fonêmica é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente. [...]

A **instrução fônica sistemática** leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). “Fônica” é a tradução do termo inglês *phonics*, criado para designar o conhecimento simplificado de fonologia e fonética usado para ensinar a ler e a escrever. [...]

Fluência em leitura oral é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do leitor, diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação para que ele possa concentrar-se na compreensão do que lê. [...]

O **desenvolvimento de vocabulário** tem por objeto tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura. Os leitores iniciantes empregam seu vocabulário oral para entender as palavras presentes nos textos escritos. [...]

A **compreensão de textos** é o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão. [...]

Por fim, a **produção de escrita** diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. (BRASIL, 2019, p.33- 34).

Destacam-se conteúdos que partem do sistema alfabético, como ponto crucial do processo, enfatizando a correspondência grafema-fonema/fonema-grafema para que a criança possa iniciar a decodificação e a codificação. Isso, de acordo com a política, também se dará na família, por meio de narração de histórias e ilustrações, modelagem, desenvolvimento do vocabulário.

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização. Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. (BRASIL, 2019, p. 18-19).

Para Dangió e Martins (2018), destaca-se a importância da relação entre os grafemas e os fonemas na alfabetização, tendo a palavra em suas faces fonética e semântica, sendo um conteúdo primordial para a aprendizagem da escrita. No entanto, diferentemente do que se postula na política, essa relação deve estar marcada também pelos sentidos que as palavras expressam, não apenas por seus sons, pois as crianças não aprendem só fonemas, nem só palavras, mas os significados que elas trazem, podendo compreender além do que lhes é apresentado.

Sobre esse ensino expresso na política, Mortatti (2019b, p.49) questiona

Como estarão nas próximas décadas as crianças que hoje passam a ser submetidas ao aprendizado primeiramente (ou somente) do sistema alfabético da língua portuguesa, para depois (um dia, quem sabe?) estarem habilitados/autorizados a ler e escrever com

compreensão, se não tiverem morrido de bala perdida, sede, fome ou vício, se tiverem sobrevivido à destruição do meio ambiente e dos direitos humanos e sociais e aos tantos outros ataques da política neoliberal e ultraconservadora em implementação no país?

Outros autores também ressaltam a consciência fonológica como um elemento importante para a alfabetização⁴⁸. Essa habilidade auxilia no desenvolvimento consciente da linguagem escrita, para tanto, não se dá de qualquer forma, o professor precisa avaliar a fase de ensino em que a criança se encontra e utilizar as atividades adequadas para tal ponto. Essa consciência, já trabalhada de forma oral na educação infantil, deve ser, agora, trabalhada em direção à escrita.

A ideia do trabalho com a rima, sugerida no documento para o nível de consciência fonológica, não é nova no campo da alfabetização, mas precisa ser apresentada com um objetivo. A palavra não tem apenas seu lado fonético, como vimos anteriormente, é imprescindível o trabalho com essa questão, mas isso deve estar vinculado à semântica, a própria concepção de alfabetização.

Ao longo do documento aparecem citações que não podem ser consultadas com precisão, já que algumas delas estão sem os dados básicos como página ou ano. Onde estão as evidências científicas? Quais foram as obras dos autores que embasaram tal concepção? Algumas outras passagens do documento aparecem com dados incompletos.

A partir da análise da natureza dos conteúdos apresentados nos documentos oficiais, bem como suas orientações, é perceptível que trazem, propositalmente, uma visão reducionista do processo de leitura e de escrita, focando, principalmente no que intitulam “direito do educando”, mas esses documentos distanciam ainda mais esses direitos, o que nos leva a pensar sobre os reais objetivos dessas propostas. Ademais, tais documentos esvaziam, cada vez mais, o papel da escola, pois ela é o principal lugar onde esses sujeitos encontrarão a possibilidade de acesso ao saber sistematizado.

Percebe-se também que os referidos documentos aproximam indevidamente teorias inconciliáveis e trazem em seus conteúdos um retrato contrário e, por mais que postulem determinadas perspectivas, é possível notar, por meio dessa análise, que isso não se dá de fato.

Mazzeu e Francioli (2018) e Coelho e Mazzeu (2016), teceram considerações acerca do currículo da alfabetização, com base na pedagogia histórico-crítica, destacando como conteúdos para a referida alfabetização: letras, grafemas, o estudo das consoantes, das vogais, dos fonemas, das sílabas, das palavras, bem como dos textos. Existem ainda outros elementos

⁴⁸ Dentre eles, Martins e Marsiglia (2015); Coelho (2016); Dangió (2017) e Saccomani (2018).

que precisam ser desenvolvidos; os autores supracitados também apontam para a necessidade de se explorar, além dos conteúdos, os objetivos referentes aos anos do ensino fundamental, acerca da língua portuguesa. Esses conteúdos devem partir da palavra e de sua ideia de significação.

Também destacamos o foco na tríade forma-conteúdo-destinatário, “[...] elementos centrais para o trato com o conhecimento e sua consequente implicação na organização e desenvolvimento do trabalho didático histórico-crítico.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 79)

Sobre a forma, a necessidade de colocar essas relações em prática, defendendo a necessidade da leitura literária bem como o planejamento feito pelo professor, tendo este adquirido nele esses saberes, sendo modelo dessa leitura bem como espaço para desenvolver tais atividades em que o professor avaliará o que é essencial ou acessório para o processo de aprendizagem (DANGIÓ, 2017). Daí a retomada da necessidade de o professor compreender o que está ensinando, evidenciando quais conteúdos deverão ser trabalhados.

Dangió (2017) também explicita que, além da compreensão na forma e do conteúdo, observa-se a necessidade de levar em consideração o destinatário buscando saber, aonde o aluno pode chegar. Esse destinatário não será apenas um “aluno empírico” que se apropria da língua de forma oral e espontânea, mas também o “aluno concreto” que, a partir da apropriação anterior, estabelece uma nova relação com a linguagem o que não era dominado conscientemente. Assim, “[...] o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas [...]” (MARTINS, 2013, p. 297).

Tendo em vista esses elementos, almeja-se uma educação que busque níveis mais elevados de leitura e escrita, não o seu reducionismo, como tem acontecido nos documentos oficiais que, embora se intitulem como sugestão, estão presentes nas avaliações nacionais, nos materiais utilizados e nas políticas educacionais, e isso acaba engessando o trabalho docente.

Assim, é possível afirmar que a educação, por meio dos documentos oficiais tem assumido, insistentemente, uma postura que aparta o educando de uma possibilidade de emancipação humana, não dando a ele a possibilidade de instrumentalização necessária para atingir esse fim e, assim, transformar a sociedade. Desse modo, afirma-se também que as perspectivas educacionais assumidas nesses documentos, as quais não apresentam em seu bojo

conteúdos essenciais para o alcance das máximas potencialidades do educando, fazem com que a escola caminhe em direção ao capitalismo e a favor dele.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com os avanços dos estudos acerca do ensino da leitura e da escrita, os documentos oficiais para a alfabetização no Brasil não têm dado muitos saltos na direção da humanização dos indivíduos, se levarmos em consideração as determinações presentes neles. Pelo contrário, demonstram, gradativamente, o empobrecimento do ensino. Na alfabetização, em especial, observamos políticas e programas que se vinculam aos estudos e aos modelos educacionais internacionais, fazendo dela um mercado, e seus principais objetivos acabam se perdendo.

No intuito de investigar o posicionamento do sistema educacional brasileiro acerca da alfabetização, na análise dos documentos oficiais, é perceptível que eles nos revelam o posicionamento que a educação tem tomado ao longo dos anos, apresentando-nos objetivos rasos e perspectivas educacionais hegemônicas, que se voltam à manutenção do capitalismo. Os documentos trazem apenas conhecimentos rudimentares sobre a leitura e a escrita, gerando um empobrecimento dos conteúdos, sobrepondo leitura à escrita, tirando a especificidade desta última e não dando ao educando a possibilidade de instrumentalização e emancipação humana, o que corrobora nossa hipótese.

Cada vez mais, os conhecimentos específicos vão se perdendo, emaranhando-se no discurso da melhoria. Os documentos apontam a cidadania como uma das principais finalidades da leitura e da escrita, mas falta um olhar para que esse educando transforme sua condição de vida, para que possa utilizar essas duas funções em suas práticas sociais.

Leitura e escrita não devem primeiramente ser colocadas para a superação de dificuldades individuais, mas de forma coletiva, transformando a sociedade como um todo. É necessário que se incentive a discussão da alfabetização em um sentido dialético, principalmente em tempos políticos em que a educação tem sido ainda mais desvalorizada, e suas mazelas já existentes são desveladas.

Para que esse quadro seja modificado, devem existir políticas realmente centradas em quebrar esse ciclo, rompendo com toda decisão antidemocrática e com toda redução de conteúdos científicos necessários para um efetivo ensino da leitura e da escrita. Para que, assim, os educandos se apropriem dos conhecimentos acumulados historicamente.

Então, diante das concepções pedagógicas apresentadas nos documentos, da concepção de linguagem, da concepção de leitura e escrita e da natureza dos conteúdos, que secundarizam

o saber elaborado, cabe ao professor o papel ativo em direção a um ensino que supere essas determinações, fazendo da educação um meio de luta e resistência pela humanização dos sujeitos. Ao professor cabe a seleção dos conteúdos primordiais para contemplar o máximo do que é relevante para o desenvolvimento dos indivíduos. Para que isso se dê, é necessário embasar-se em uma teoria que ofereça essas possibilidades.

Segundo a hipótese corroborada na tese de Dangió (2017):

[...] 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. (p. 40).

É preciso reconhecer que os fracassos da educação não são apenas de ordem pedagógica, mas de ordem política e, principalmente, social. Os alfabetizadores não podem mais ser colocados como os responsáveis pelos baixos índices de analfabetismo. Por isso é tão necessário empreender a luta para a transformação deste cenário.

Diante da escassez de estudos propositivos para a alfabetização, com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, enfatiza-se a importância dessas duas teorias a fim de que se pense educação de uma forma diferente e que o olhar para os documentos oficiais “promissores” seja um olhar de quem não é um sujeito passivo e subserviente, mas, de fato, crítico.

Para isso, o professor alfabetizador deve ter domínio do que ensina, em especial no que diz respeito às normas do sistema da escrita e do funcionamento da língua, mas isso é apenas um passo. É importante também promover uma sólida formação, inicial e continuada, para esse profissional, fazendo-o apropriar-se de teorias contra-hegemônicas, em especial, da PHC, diferentemente do que se vê na formação atual.

Para diminuir o espaço entre o que se ensina na escola e o que ela deve realmente oferecer aos educandos, precisamos levar a criança a um ensino sistematizado, pautado em uma teoria que ofereça essas condições, a pedagogia histórico-crítica tem todas essas possibilidades.

Além disso, é necessário que, quem sugere os conteúdos impressos nos documentos também tenha o mesmo conhecimento e objetivo, não apenas para inserção de conteúdos que objetivem preencher certas habilidades ou competências, como nos discursos da educação, mas aqueles que sejam primordiais para o máximo desenvolvimento do educando em todos os níveis, contribuindo para a superação de uma sociedade excludente.

Muito já se avançou no que se diz respeito ao estudo da escrita e da leitura da criança em alfabetização, entretanto falar sobre o psiquismo em uma perspectiva dialética é algo que não prevalece nos discursos oficiais, muito menos em seus documentos gerais.

Urge uma abordagem muito maior acerca dos aspectos da leitura e da escrita, destacando a relação grafofonêmica juntamente com as relações semânticas da palavra, com já postularam outros autores citados ao longo desta dissertação. Acrescenta-se o reconhecimento acerca do valor linguagem para o desenvolvimento do psiquismo.

Assim, a PHC aponta caminhos para que possamos superar os ideais propagados por teorias hegemônicas e para que a classe trabalhadora ocupe os espaços da sociedade, para suprimir o modelo educacional burguês.

A organização de um currículo baseado nessa teoria pode dar-se por meio de uma ação coletiva, o que já acontece em algumas redes estaduais e municipais do País. Ressalta-se importância do estudo do currículo para esse processo.

Este trabalho está sendo concluído em meio a um período pandêmico, em que os problemas da educação também se refletem nos problemas sociais, econômicos, políticos e de outra natureza e vice-versa. Um panorama que deixa evidente o quanto a educação vem se fragilizando, o quanto notícias e informações sem base científica ganham força em todos os âmbitos com o propósito de desarticular as lutas e enganar a sociedade.

Sabendo-se que ainda há um caminho a percorrer, destaca-se a necessidade de existirem estudos e proposições para cada fase de ensino, nas mais diversas áreas, mas, em especial para a alfabetização. Dominar a escrita e tudo o que ela tem de mais elaborado é um direito do educando, pois isso irá garantir que esse indivíduo também se desenvolva nas outras ciências.

Em síntese, defendemos que a alfabetização seja pensada muito além dos conceitos expressos nos documentos oficiais, ou seja, essa fase de ensino deve ser pensada de forma ampla, os pressupostos da PHC e da psicologia histórico-cultural oferecem profundas contribuições para o desenvolvimento humano e para essa finalidade. A criança precisa ser exposta aos conhecimentos mais elaborados que a humanidade já produziu, de modo que, instrumentalizadas, tenham direito à liberdade que pode ser proporcionada a partir da leitura e da escrita.

Dadas as limitações deste trabalho e por ter como base uma teoria ainda em construção, espera-se que, ainda assim, esta pesquisa possa contribuir com os estudos coletivos acerca da

leitura e da escrita na alfabetização, para a construção de uma educação emancipatória, em vista da humanização dos sujeitos e do alcance de suas máximas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- 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: Mercado de Letras, 1998. p. 205-232.
- ANTUNES, C. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. M. (org.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In: DUARTE, N. (Org.) Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-168.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2010.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. ver. e ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006a.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, DF, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p.34. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes **Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8035/2010.** Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação: 2011 2020. Brasília: MEC/SEF/UNESCO, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá - bé - bi - bó - bô, -bu.** 1. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CÂMARA JR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática.** Petrópolis: Vozes, 1977.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, B. **Ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental:** orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Araraquara-SP, Unesp, 2019. 277 f.

CARVALHO, B.; MARSIGLIA, A. C. G. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. Revista Brasileira de Alfabetização – **ABAlf.** Vitória, ES. v. 1. n. 5. p. 49-68. jan./jun., 2017.

COELHO, I. T. **Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita/Izac Trindade Coelho. Número de páginas f. 117; 30 cm Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, Unesp, 2016.

COELHO, I. T.; MAZZEU, F. J. C. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, 2016, p. 2576-2593.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Autores associados, 1985.

DANGIÓ, M. C. S. **A Alfabetização sob o Enfoque Histórico-Crítico**: contribuições didáticas. 357f., 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: Unesp, 2017.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

DEHAENE, S. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, jan./mar. 2013. p. 148- 152.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. trad. Leonor Scliar-Cabral - Porto Alegre: Penso, 2012.

DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011, v.1, p. 169-191.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, N.; As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n.18, p.35-40, set./dez. 2001.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. (Tradução de Á. Cabral), 2. ed. São Paulo/SP: WMF, Martins Fontes, 2009.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Belém: UFPA, 2009.

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. **Web-revista Sociodialeto**, Campo Grande: UFMS, v.5, n. 14, p. 38-49, nov. 2014.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32 - n. 01, 2007, p. 21-40.

FRANCIOLI, F. A. S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

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.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2019. 192p.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. (formatação)

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Campinas-SP: Práxis, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES DE ARAÚJO, R., Línguas Semíticas na Universidade de São Paulo. **Revista de estudos orientais** n.6 ISSN 1415-9171. Revista de Estudos Orientais • n. 6 • pp. 1-280 • São Paulo • janeiro 2008.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v.2, edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho, coedição, Luíz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

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>. Acesso em: 30 de junho de 2019.

HACK, C. **Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais**. Tese (doutorado). Campinas: Unicamp, 2004.

KATO, M. A. **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo, 3. ed. 2003.

LAMPRECHT, R. R. *et al.* (orgs.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In: MARTINS, et al.* (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-147.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 2013. 204 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Unesp, 2011.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

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

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico – social dos conteúdos**. São Paulo-SP: Loyola, 1985.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia Escolar Educacional**, vol. 8, n.2. Campinas, dez. 2004. p. 241-243. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000200015>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LURIA, L. S; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p.59-83.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In: Curso de Psicologia Geral*. V. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; CARVALHO, B. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita, **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | e-ISSN: 2446-8576 Vitória, ES | v. 1 | n. 5 | p. 49-68 | jan./jun. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In: MARTINS, et al. (Orgs.)* **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, jan./mar. 2017. p. 3-13.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. *In: MARTINS, et al. (Orgs.)* **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 149-170.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n. 2, p.130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.)* **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In: MARTINS, et al. (Orgs.)* **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

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

MARX. K. **O Capital**. v. 1, Tomo I, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX. K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume 1. Livro Primeiro. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. S. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.11, n.2, p. 219-233, mai./ago. 2018.

MAZZEU, L. T. Brasil. A política educacional e a formação de professores reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p. 147-165.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAES, A. J. A. B. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural**. 242f., 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, 2015.

MORAIS, J. Alfabetizar para a democracia. Porto Alegre: Penso Editora, 2014. MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 26-31 | jul./dez. 2019a.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2019: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**. v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019b. ISSN 2317-7853.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. 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. Brasília, 2006.

MORTATTI, M. R. L. 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, Brasília, em 27/04/2006.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011b. p. 64-87.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 207 f., 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara: Unesp, 2006.

PORTO, K. M. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando, 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIZZO, G. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ROCHA, R. **O livro da escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

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. Araraquara: Unesp, 2014.

SACCOMANI, M. C. S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 343f., 2018. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2018.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21, p. 127-140, 1997.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp, Projeto 20 anos do HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. Entrevista. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v.8. n.15. p. 221-564. jul/dez. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire, e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 26-43.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dez., 1999.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n.22, p.01-06, jul/ago, 1984.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

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

SILVA, A. A. C. **A linguagem escrita na Educação Infantil: orientações, concepções e perspectivas**. 185f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP; REDUC, 1989.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática**. 14. ed. Cortez, São Paulo, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educación para todos: la alfabetización, un factor vital**. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. França: Edições Unesco, 2006. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/>. Acesso em: 25 nov. 2019

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set, p. 96-107, 2002.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

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

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

ZATZ, L. **Aventura da escrita: história do desenho que virou letra**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.