



GENTIL

AMIGO



FLORES GRAMA ARVORE  
PASSARINHO BORBO

# PALAVRA ESCRITA: VIDA REGISTRADA EM LETRAS

A Alfabetização para além da Política  
Nacional de Alfabetização (PNA)

LOBOCOLATES  
PONTADORTA  
ESTOJO  
QUI



ALEGRE

phillos.  
ACADEMY

Adriana de Fátima Franco  
Lígia Márcia Martins

O livro de Adriana de Fátima Franco e Lígia Márcia Martins nos apresenta uma importante reflexão sobre a Política Nacional de Alfabetização (2019), denunciando seus limites e, para além disso, nos revelando que a polarização em torno dos métodos de alfabetização é reducionista e mais um engodo travestido de solução mágica para a educação. Sim, solução mágica (apesar da insistência da PNA em tentar se colocar com ares científicos), pois não se pautando em uma análise que considere as múltiplas relações que determinam o fenômeno educativo em geral e a alfabetização em particular, a PNA de base cognitivista comportamental repete o malfeito das pedagogias do “aprender a aprender”. (...) A obra em tela apresenta de forma bastante consistente as premissas teóricas do desenvolvimento da linguagem entremeadas por apontamentos sobre as tarefas pedagógicas que se colocam de modo a promover o desenvolvimento dos indivíduos. E isso nos leva à necessária ênfase na função social da escola e, não menos importante, à função social docente.

**Ana Carolina Galvão**



EDITORIA  
**phillos.**  
ACADEMY

ISBN 978-65-88994-21-4



PALAVRA ESCRITA:  
VIDA REGISTRADA EM  
LETRAS

A Alfabetização para além da Política  
Nacional de Alfabetização (PNA)

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank  
DIAGRAMAÇÃO: Willames Frank  
DESIGNER DE CAPA: Vitória Santos Cruz Toia  
DESENHO: VALENTINA FRANCO NICHIMURA

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

2020 Editora PHILLOS ACADEMY  
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.  
Goiânia-GO  
[www.phillosacademy.com](http://www.phillosacademy.com)  
[phillosacademy@gmail.com](mailto:phillosacademy@gmail.com)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S179p

FRANCO. Adriana de Fátima, MARTINS. Lígia Márcia,

Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). [recurso digital] / Adriana de Fátima Franco, Lígia Márcia Martins.  
– Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

ISBN: 978-65-88994-21-4

Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Vygotsky. 4. Escrita.  
5. Filosofia da Educação. I. Título.

CDD: 370

---

Índices para catálogo sistemático:  
Educação 370

Adriana de Fátima Franco  
Lígia Márcia Martins

PALAVRA ESCRITA:  
VIDA REGISTRADA EM  
LETRAS

A Alfabetização para além da Política  
Nacional de Alfabetização (PNA)

# Direção Editorial

---

Willames Frank da Silva Nascimento

## Comitê Científico Editorial

**Dr. Alberto Vivar Flores**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Dr<sup>a</sup>. María Josefina Israel Semino**

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

**Dr. Arivaldo Sezyshta**

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

**Dr. Dante Ramaglia**

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

**Dr. Francisco Pereira Sousa**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Dr. Sirio Lopez Velasco**

Universidade Federal do Rio Grande | FURG(Brasil)

**Dr. Thierno Diop**

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

**Dr. Pablo Díaz Estevez**

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguai)

## *O menino que carregava água na peneira*

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.  
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que  
roubar um vento  
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do  
cheio.

Falava que os vazios são maiores e até infinitos.  
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira  
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.  
No escrever o menino viu que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto  
final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.  
(BARROS, 2020).

Dedicamos este livro a todas as professoras e professores alfabetizadores, que descortinam o fantástico mundo da linguagem escrita às novas gerações.

## Sumário

<b>PREFÁCIO</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1</b>	
A ALFABETIZAÇÃO SOB O PRISMADA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: quais são suas propostas? .....	21
1.1 Introduzindo a questão.....	22
1.2 Alfabetização, Literacia e Numeracia conforme a Política Nacional de Alfabetização .....	32
1.3 As Proposições da Política Nacional de Alfabetização.....	55
<b>CAPÍTULO 2</b>	
POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: o avanço do capitalismo e o retrocesso das possibilidades educativas humanizadoras .....	62
2.1 A concepção de Educação Escolar e de Ciência na Política Nacional de Alfabetização .....	64
2.2 A concepção de desenvolvimento humano presente na Política Nacional de Alfabetização: o ‘novo’ velho discurso biologizante .....	77
2.3 A compreensão fragmentada e reducionista de linguagem oral e linguagem escrita na Política Nacional de Alfabetização.....	84
2.4 A Política Nacional de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular .....	88
2.4.1 A Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular .....	89



# PREFÁCIO

## Dos caminhos fáceis ao efetivo compromisso com a educação

O livro de Adriana de Fátima Franco e Lígia Márcia Martins nos apresenta uma importante reflexão sobre a Política Nacional de Alfabetização (2019), denunciando seus limites e, para além disso, nos revelando que a polarização em torno dos métodos de alfabetização é reducionista e mais um engodo travestido de solução mágica para a educação. Sim, solução mágica (apesar da insistência da PNA em tentar se colocar com ares científicos), pois não se pautando em uma análise que considere as múltiplas relações que determinam o fenômeno educativo em geral e a alfabetização em particular, a PNA de base cognitivista comportamental repete o malfeito das pedagogias do “aprender a aprender”. Estas, a partir da década de 1980 e em especial a partir da década de 1990, se colocaram como “salvadoras” da escola e prometeram acabar com os problemas da educação. Contudo, o que resultou desse discurso sedutor foi o avanço do neoliberalismo (agora ultraliberalismo) e da pós-modernidade, que contaminou as ideias pedagógicas de tal modo que sua hegemonia permanece vigorosa ainda hoje.

As autoras salientam com propriedade que a reflexão sobre alfabetização deve sim, considerar os dados de relatórios e pesquisas que indicam os índices de analfabetos, alfabetizados e os chamados “analfabetos funcionais”. Todavia, é mera abstração tratar desses números sem considerar que eles revestem pessoas com classe social, renda, raça e gênero. Tratando da questão da desigualdade de renda, Franco e Martins citam a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV/IBRE), que revelava que a desigualdade havia atingido em março de 2019 seu

maior patamar desde o início da série histórica (2012). Triste constatar que os dados pioraram ainda mais diante da pandemia do novo coronavírus, que assolou o mundo no ano de 2020, adentrando também o ano de 2021. Em pesquisa do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social), publicada em setembro de 2020, verificou-se que

No primeiro trimestre completo da pandemia a renda individual do trabalho do brasileiro, aí incluindo segmentos formais, informais e desocupados, apresentou queda média de 20.1%, enquanto a sua desigualdade, medida pelo índice de Gini, subiu 2.82%. Tanto o nível como a variação das duas variáveis constituem recordes negativos nas respectivas séries históricas iniciadas em 2012. A renda trabalhista da metade mais pobre da distribuição caiu 27.9% contra 17.5% para os 10% mais ricos brasileiros (NERI, 2020, p. 3)<sup>1</sup>.

Seguindo as trilhas do livro, passando pela cortina de fumaça que a PNA nos traz em seu “discurso ideológico travestido de científico”, como bem pontuam Franco e Martins, podemos compreender que ciência se faz com tomada de posição, disputa de projeto social e interesses de classe.

Não é acaso que (com alegria) ao escrever esse prefácio estejamos exatamente na data em que foi aprovada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) o uso de duas vacinas emergenciais contra a Covid-19, que já matou quase 210 mil

---

<sup>1</sup> NERI, Marcelo. **Efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho brasileiro: Desigualdades, ingredientes trabalhistas e o papel da jornada.** Sumário Executivo. Rio de Janeiro-RJ, setembro de 2020, FGV Social. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/Covid&Trabalho/> Acesso em 16 de janeiro de 2020.

brasileiros no país, levando a incontáveis manifestações de apoio à ciência e ao Sistema Único de Saúde (SUS). Manifestações legítimas por parte da população que não se enredou no discurso negacionista e genocida de Jair Bolsonaro. Mas essa vitória da ciência não se deu sem contradições e menos ainda se deu com empenho do governo de São Paulo, que de forma oportunista busca fazer esquecer suas ações de cortes orçamentários impostos às universidades estaduais e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Abandonada à própria sorte pelos governos (são exemplos o desmonte do SUS, o enxugamento do orçamento público para as universidades, entre outros) e enfrentando a tentativa de vilanizar o funcionalismo público para angariar apoio para mais uma reforma (administrativa), a ciência interessada em transformação e justiça social, resiste.

Esse é o tom do livro que se apresenta. As autoras não se furtam a assumir posição e defendem de forma inequívoca que a alfabetização seja pavimentada pelo compromisso com a classe trabalhadora, sendo ferramenta fundante para compreensão do real; para apreensão do conhecimento de forma crítica; para superação da ordem capitalista. De forma coerente com esse alinhamento, Franco e Martins tomam como aporte teórico a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, assentadas no materialismo histórico dialético e sublinham que é “[...] premente ofertar aos dirigentes educacionais e aos professores comprometidos com esse ideal [construção do ser humano livre e universal], alternativas teórico-metodológicas mais imediatas acerca do processo de alfabetização - para além da BNCC e da PNA” (p. 101).

Com esse objetivo, tendo partido da denúncia, as autoras se lançam ao desafio do anúncio da alternativa de enfoque pedagógico e teórico-metodológico sobre as apropriações da escrita e da leitura. Vale ressaltar às leitoras e aos leitores, que não esperem simplificações e menos ainda as tais soluções milagrosas para o desafio da

alfabetização. A obra em tela apresenta de forma bastante consistente as premissas teóricas do desenvolvimento da linguagem entremeadas por apontamentos sobre as tarefas pedagógicas que se colocam de modo a promover o desenvolvimento dos indivíduos. E isso nos leva à necessária ênfase na função social da escola e, não menos importante, à função social docente.

Se entendemos que a escola é espaço privilegiado para apropriação de conhecimentos, pois dominá-los não é um processo natural, defendemos que estão na dependência da sua transmissão pelas gerações antecessoras, de forma diretiva e planejada. Mas falar em direcionamento não se coloca como um receituário de “10 passos para alfabetizar”. Franco e Martins não trazem fórmulas alfabetizadoras e com isso estão nos alertando para a imprescindibilidade da formação de professores com qualidade e compromisso ético-político-científico com a transformação social.

Se hoje atravessamos tempos de obscurantismo, impulsionado pela desinformação, pela aceitação cega da aparência dos fenômenos e pela negação da realidade em suas múltiplas determinações, a tarefa da educação se torna ainda mais urgente e árida e por isso mesmo, tão carente de obras que nos alimentem com a seriedade e densidade do texto de Adriana de Fátima Franco e Lígia Márcia Martins.

Espero que o livro toque cada professora e professor sobre o engajamento que cada um de nós precisa ter na luta por outra escola, por outra sociedade, por outra forma de vida - verdadeiramente livre e plena - que só se erguerá se sairmos dos caminhos fáceis e fantasiosos.

*Vitória, 17 de janeiro de 2021*

*Ana Carolina Galvão*  
*Professora da Universidade Federal do Espírito Santo*

# INTRODUÇÃO

Principiando esta obra, julgamos necessário pontuar que o tema da alfabetização se situa entre aqueles que merecem ser profundamente analisados por quem se ocupa da educação escolar e se volta às possibilidades de apropriação dos conhecimentos escolares em geral, por parte de todas as crianças. Ademais, em face de sua relevância, não por acaso ela recebe atenção particularizada dos órgãos gestores da Educação Nacional, tanto sob a forma de ‘Programas’ específicos quanto pela instituição de ‘Políticas de Alfabetização’. Por isso, o primeiro destaque a ser feito, diz respeito ao conceito de educação que adotamos. Compreendemos que “[...] educar significa organizar a vida” (VIGOTSKI<sup>2</sup>, 2003, p. 220) e essa afirmação nos coloca na obrigação de considerar o processo educativo enquanto ato intencional que necessita ser rigorosamente organizado. Entretanto, não se trata de qualquer organização, mas sim das formas de atividade que permitam o domínio de instrumentos elaborados pela humanidade ao longo da história.

A segunda consideração encontra-se diretamente relacionada ao conceito de alfabetização, compreendido como “[...] processo de apropriação de uma forma específica de objetivação humana: a escrita” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73). Por conseguinte, o enfoque histórico-cultural acerca da apropriação da escrita implica situá-la, de partida, como conquista de funções psíquicas superiores, haja vista

---

<sup>2</sup> Adotaremos a grafia Vigotski, exceto quando se tratar de referências diretas à obra do autor, quando reproduziremos a forma nelas presente.

que seu domínio requer, e ao mesmo tempo promove, o processo de complexificação do psiquismo humano. Compreendê-la passa, obrigatoriamente, por buscar sua gênese na história do desenvolvimento psíquico. Destacamos que a criança não nasce com as funções psíquicas complexas desenvolvidas, serão necessárias atividades que requeiram tal desenvolvimento, como defende Leontiev (1978). O que significa afirmar que o homem é um ser social e histórico, e apartado das relações sociais, jamais desenvolveria qualidades que resultaram de um longo desenvolvimento da humanidade.

Tomando em conta essas considerações e amparadas na psicologia histórico-cultural, afirmamos que o meio é fonte de desenvolvimento e será por meio da apropriação da cultura que a criança terá as possibilidades para instituir, em si, as capacidades propriamente humanas, a exemplo da escrita e da leitura. Leontiev (1978) expõe a categoria atividade para a compreensão do psiquismo. De acordo com este autor, pela sua atividade, os homens não apenas adaptam-se à natureza, “Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades” (LEONTIEV, 1978, p. 265). Nesta mesma direção, Vigotski nos apresenta a lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo, assinalando que os processos funcionais, em princípio, despontam no plano social como categoria interpsíquica e serão internalizados, transformando-se em ferramentas psíquicas. Nas palavras do autor, “[...] as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas” (VIGOTSKY, 2018, p. 91). Assim, para que dado traço se torne intrapsíquico, isto é, constitutivo psiquismo, é preciso haver mediações cada vez mais acuradas, posto que

esse processo se vincula diretamente à situação social de desenvolvimento da criança. Isso significa que o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas da criança. “Se a forma ideal estiver ausente, não se desenvolverá a atividade, a característica, a qualidade correspondente na criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Nesta direção, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança, “[...] devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas de vida” (LEONTIEV, 1978, p. 291). Desse modo, para compreender dada criança, precisamos analisar sua atividade nas mais diversas relações nas quais está inserida. No decurso do desenvolvimento, sob as circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que a criança ocupa objetivamente no sistema de relações humanas se altera. Contudo, não será qualquer atividade que promoverá o desenvolvimento, algumas atividades assumem um papel essencial, que guiam o desenvolvimento do psiquismo em um dado período e são chamadas de ‘atividades guia’.

Leontiev (1978, p. 292-293), ao abordar essa temática, discorre sobre suas características centrais:

- Primeiramente, é aquela sob a forma que aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade.
- Segundo, é aquela na qual se formam ou se organizam seus processos psíquicos particulares.
- Terceiro, é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observada em dada etapa de seu desenvolvimento.

E conclui: “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 293).

Precisamos demarcar que não será a idade cronológica da criança em si que determinará o conteúdo das vivências do estágio de desenvolvimento, mas ao contrário, a idade psíquica ou mental depende dos conteúdos experienciados e dependentes das condições sócio-históricas, em outras palavras, o desenvolvimento do psiquismo depende da qualidade das relações sociais. Nessa direção, o meio cultural é condicionante de desenvolvimento e a forma mais desenvolvida das conquistas realizadas pela humanidade, devendo estar presente desde o nascimento da criança. A mudança de uma atividade guia à outra, marca a transição a um novo período. Por isso, ao tratar da estrutura e dinâmica da idade, Vygotsky (1996) explicita duas teses: a primeira é a de que cada período de idade é único e possui uma estrutura determinada; a segunda diz respeito à dinâmica das transformações existentes ao longo do desenvolvimento ou à relação móvel entre as partes e o todo do psiquismo. O resultado é que o todo “[...] e as leis que regulam esse todo determina a dinâmica de cada uma de suas partes” (VYGOTSKI, 1996, p. 262).

De acordo com Leontiev (1978, p. 295), “Surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida. É por isso que a atividade se reorganiza”. Esses momentos de reorganização são marcados, inevitavelmente, por rupturas e saltos qualitativos no desenvolvimento do psiquismo e tais

momentos estão diretamente relacionados com a organização e condução do processo educacional. Na passagem de uma atividade guia à outra, ambas respondem a uma necessidade interior e estão ligadas às novas tarefas postas à criança pela educação (LEONTIEV, 1978).

Ora, se as necessidades surgem das tarefas apresentadas à criança, a educação escolar terá fundamental importância na geração das mesmas nesse processo. Nessa direção, destacamos que a seleção, a organização do conteúdo escolar e a forma de ensino dos mesmos devem estar relacionadas ao destinatário (MARTINS, 2013). Portanto, o enfoque que daremos à questão da alfabetização assenta-se na referida tríade, visando destacar a necessidade do conhecimento por parte do professor acerca do desenvolvimento infantil (destinatário) na organização da forma de ensinar e do conteúdo a ser ensinado.

Contudo, e diferentemente deste enfoque, temos em vigência no país, desde 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), para quem a alfabetização versa, estritamente, sobre os domínios da decodificação e codificação, calcadas em concepções biologizante, idealista e reducionista acerca do desenvolvimento humano. Tomamos como documento para análise dos fundamentos presentes na referida política o ‘Caderno da PNA’, lançado em 15/08/2019 e produzido pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC (BRASIL, 2019).

Destacamos que o documento considera o problema da não alfabetização no país estritamente calcado no método utilizado para alfabetizar, apresentando como solução a aplicação do método fônico. A nosso juízo, os caminhos

apontados pelo documento ao reduzir o processo de alfabetização a uma questão metodológica, calcada em uma concepção de ciência lógico-formal, encontram-se muito bem alinhados à manutenção e reprodução da sociedade de classes, primando por análises centradas na particularidade dos fenômenos.

Tecidas estas considerações introdutórias, nos encaminhamos para o tratamento que conferiremos às proposições atinentes à alfabetização sob enfoque histórico-crítico, buscando demarcar o quanto ele supera o disposto na Política Nacional de Alfabetização. Para tanto, no capítulo 1 apresentaremos as ideias centrais da Política Nacional de Alfabetização, furtando-nos à sua análise para permitir ao nosso leitor um contato imediato com a mesma. No capítulo 2, adentraremos ao exercício analítico da política, tendo em vista explicitar a concepção de desenvolvimento humano e de educação escolar nela contidas, bem como dimensões gnosiológicas e epistemológicas que lhe conferem sustentação. Para finalizar, no capítulo 3 exporemos a concepção de alfabetização fundamentada na psicologia histórico-cultural, tendo em vista auxiliar reflexões sobre a prática pedagógica por meio da pedagogia histórico-crítica, dado sintetizado em nossas considerações finais.

# CAPÍTULO 1

## A ALFABETIZAÇÃO SOB O PRISMADA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: quais são suas propostas?

Optamos por iniciar este livro apresentando o proposto na *PNA Política Nacional de Alfabetização* produzida pelo MEC no governo Jair Bolsonaro e assinada pelo então ministro da educação Abraham Weintraub, em 2019. O documento foi estruturado a partir do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização. O caderno analisado apresenta 56 páginas contendo os seguintes itens: notas do ministro, apresentação, sumário e os seguintes capítulos: ‘contextualização’; ‘alfabetização, literacia e numeracia’ e ‘política nacional de alfabetização’, referenciado integralmente no referido decreto.

O referido documento traz nas suas páginas iniciais a composição da equipe do MEC, da secretaria de alfabetização e de especialistas colaboradores. A equipe de especialistas é composta por 21 profissionais. O grupo possui mais da metade dos profissionais com formação em Psicologia, conta ainda, com médico, fonoaudiólogo, licenciado em música, licenciado em letras e apenas um membro com formação em Pedagogia. Verifica-se a hegemonia da neurociência e da ciência cognitiva entre os profissionais envolvidos na elaboração do material.

Visamos neste primeiro capítulo apresentar uma síntese do caderno, cujo objetivo é lançar as diretrizes nacionais para a alfabetização. Destacamos que a questão da

regulamentação da nova política para alfabetização e sua materialização no caderno apresentado configuram uma situação no mínimo preocupante, dado que aclararemos no transcurso de nossas análises. Ademais, alertamos nosso leitor que, sempre que necessário, optamos por citações relativamente longas, tendo em vista assegurar a máxima fidedignidade ao documento oficial em análise.

## 1.1 Introduzindo a questão

Logo na apresentação do caderno, no item intitulado ‘Notas do ministro da Educação’, o mesmo Abraham Weintraub destaca que

A educação é uma preocupação central das nações do século XXI. Não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação (BRASIL, 2019, p. 5).

O Ministro destaca ainda: “No entanto, os resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações internacionais e os próprios indicadores nacionais revelam um grave problema no ensino e na aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática. É uma realidade que precisa ser mudada” (BRASIL, 2019, p. 5). Na sequência, há uma página destinada à apresentação do caderno, onde consta:

O grupo de trabalho analisou a situação atual da alfabetização no Brasil, realizando audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do

Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições. Essas audiências foram importantes para ouvir diversos atores da sociedade envolvidos com o tema. O grupo de trabalho também estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática (BRASIL, 2019, p. 6).

Não obstante o fato de que os indicadores de desempenho escolar no país, de fato, deixam a desejar no quesito qualidade, o texto não apresenta quais foram as fontes a partir das quais foram extraídas as experiências positivas e seus resultados. O parágrafo seguinte dá como sabido esses resultados e segue destacando uma compreensão da capacidade de leitura por uma única e questionável perspectiva de ciência:

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (BRASIL, 2019, p. 6).

Já o primeiro capítulo do Caderno, intitulado ‘Contextualização’, é composto pelos itens: cenário atual (1.1), linha do tempo: marcos históricos e normativos (1.2) e um breve histórico dos relatórios sobre alfabetização no Brasil e no mundo (1.3). Logo no início do capítulo são apresentados dados da alfabetização no Brasil por meio dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), avaliação internacional (PISA) promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Foram destacados os seguintes resultados:

Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes (p.10).

Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3). Embora o número não seja tão alto em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever palavras alfabeticamente ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto (BRASIL, 2019, p. 10).

Em outro trecho o documento retrata o problema da distorção idade/série:

Quando a criança chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, como é o caso de mais da metade dos alunos brasileiros, sua trajetória escolar fica comprometida. Isso se reflete em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão. Segundo o Censo Escolar de 2018, no 3º ano a taxa de reprovação foi de 9,4%, e a de distorção idade-série foi de 12,6%, com aumento significativo nos anos seguintes. No 7º ano, mais de 810 mil alunos matriculados nas redes federal, estadual e municipal estavam com dois anos ou mais de atraso escolar (BRASIL, 2019, p. 11).

Segue com os dados acerca do domínio da leitura e de conceitos básicos da matemática em adolescentes, apresentados pelas avaliações internacionais:

[...] o Pisa tem como população-alvo estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, matriculados em uma instituição educacional. Na edição de 2015, o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, num rol de 70 países. A pontuação média dos brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos países membros da OCDE (493 pontos). Dos estudantes brasileiros, 51% ficaram abaixo do nível 2 em leitura, patamar mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania, segundo a OCDE. Em matemática, 70,3% situaram-se abaixo do nível 2, sendo a pontuação média de 377 pontos, ao passo que a média dos estudantes dos países membros da OCDE alcançou 490 pontos (BRASIL, 2019, p. 11).

E acrescenta o que estava previsto no Plano Nacional de Desenvolvimento (PNE) em contraposição à realidade atual:

Ainda segundo a meta 9 do PNE, o Brasil deveria reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até 2024. Para o cálculo da taxa, o Inep adotou como referência a Pnad anual de 2012. Como nesse ano a taxa foi de 18,3%, atingir a meta do PNE significaria reduzi-la para 9,2% até 2024 (INEP, 2016). Contudo, em 2016 ela chegou a 16,6%, ainda distante da porcentagem estabelecida (BRASIL, 2019, p. 12).

O item é finalizado com o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), do Instituto Paulo Montenegro, “[...] os resultados preliminares do Inaf Brasil 2018, 3 de 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais – um número muito maior do que o apontado pelo IBGE” (BRASIL, 2019, p. 12). É fato que os números indicam uma ferida histórica, mas essa constatação de caráter quantitativo ganharia maior nitidez se a ela fosse empreendida uma análise qualitativa, entretanto, os determinantes dessa situação não são contemplados no documento que avança em direção ao próximo item, qual seja, ‘Linha do tempo: marcos históricos e normativos’. O item apresenta excertos da constituição brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O texto destaca o art. 205 da Constituição de 1988 que aponta a Educação enquanto direito de todos e dever do Estado e Família e ressalta por meio de documentos a necessidade de erradicar o analfabetismo.

O art. 214 da Constituição de 1988, com nova redação dada pela Emenda Constitucional nº

59/2009, detalha os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), entre os quais estão (I) a erradicação do analfabetismo, (II) a universalização do atendimento escolar e (III) a melhoria da qualidade do ensino. Com essa emenda, tornou-se obrigatória a educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2009, p. 14).

Como objeto da linha do tempo, que abrange o período entre 1988 a 2018, nos chama a atenção a mistura, sem nenhuma elucidação, entre legislação, políticas públicas e documentos de associações. A impressão que pode ficar para o leitor é que esses fatos são todos do mesmo teor, embora tenham um caráter bem distinto. Para melhor visualização, elencamos por itens a sequência estabelecida pelos autores:

- a) A linha se inicia em 2018 com destaque para criação do programa ‘Mais alfabetização’;
- b) 2017 a ‘promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)’;
- c) 2014 aprovação do ‘Plano Nacional de Educação (PNE)’ referente ao decênio 2014-2024;
- d) 2013 a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA);
- e) 2012 a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic),
- f) 2011 “O documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*, publicado pela Academia Brasileira de Ciências, corrobora a tese do relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* e traz novas evidências” (BRASIL, 2019, p. 15);
- g) Em 2003 há destaque para dois documentos “O relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, elaborado por um

grupo de eminentes cientistas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, chega à conclusão de que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo” (BRASIL, 2009, p. 15) e o Programa Brasil alfabetizado, “[...] no intuito de contribuir para a universalização da alfabetização de jovens, adultos e idosos e elevar sua escolaridade” (BRASIL, 2009, p.15);

- h) Em 2001, a aprovação do Plano Nacional de Educação, decênio 2001-2010. Em 1996, destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “[...] determina que no ensino fundamental a formação básica do cidadão ocorra mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e estabelece a educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2009, p. 15);
- i) E finaliza com a Constituição de 1988 destacando, “A Constituição Federal dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2009, p. 15).

O texto não apresenta nenhuma análise sobre esses marcos e tampouco aponta quais critérios foram utilizados para essa seleção, que envolve esferas de caráter absolutamente distintas, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e do documento Aprendizagem Infantil escrito por um grupo de cientistas. Encerra o assunto com a figura da linha do tempo e passa para o próximo item intitulado, ‘Um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil

e no mundo' (1.3). Cabe destacar que, assim como anunciado, 'um breve', o texto é bem breve mesmo, uma vez que apenas duas páginas são destinadas ao tema. Outro ponto digno de nota é o título anunciado e o conteúdo do texto, o título menciona a alfabetização no Brasil, mas o documento não apresenta dados de pesquisas nacionais. Logo nos dois primeiros parágrafos destaca-se:

A maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011). Essa área do conhecimento apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz. Nos Estados Unidos, o primeiro grande relatório científico sobre o tema foi produzido por Jeanne Chall, professora da Universidade Harvard, que publicou em 1967 o livro *Learning to Read: The Great Debate*. Nessa obra, Chall revelou quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas (BRASIL, 2019, p. 16).

E o caderno continua apresentando autores internacionais, sem mencionar a metodologia de pesquisa aplicada para a seleção dos mesmos:

Seguiu-se o relatório *Developing Early Literacy*, do National Early Literacy Panel (NELP), publicado em 2009, com foco nas crianças pequenas e na literacia familiar. Ficou demonstrado que quanto maior o envolvimento dos pais na etapa da

educação infantil (por meio da leitura em voz alta e de conversas mais elaboradas com seus filhos, por exemplo), mais habilidades de literacia a criança poderá adquirir. O relatório tratou também das habilidades fundamentais para a alfabetização desenvolvidas na pré-escola, como o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e a aquisição da consciência fonológica e fonêmica (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009) (BRASIL, 2019, p. 16).

### Quando menciona o Brasil, afirma

Em 2003, foi publicado no Brasil o relatório final *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, reeditado em 2007. Nele um grupo de trabalho composto de eminentes cientistas, especialistas e pesquisadores apresentou conclusões importantes, sendo a principal delas a de que as políticas e as práticas de alfabetização no país – incluindo a formação de professores alfabetizadores– não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2003; 2007) (BRASIL, 2019, p. 16).

Em 2011, a Academia Brasileira de Ciências publicou o documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Na parte III, intitulada *Métodos de Alfabetização*, faz-se referência a países que modificaram suas políticas públicas para a alfabetização com base nas evidências científicas mais recentes, como Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia. A França, por exemplo, criou em 1997 o Observatório Nacional da Leitura, que reformulou as práticas de alfabetização, incorporando recomendações de instrução fônica (OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, 2007). Em todos esses países houve um progresso significativo na aprendizagem

da leitura e da escrita (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011).

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização (BRASIL, 2019, p. 17).

Na página 17, no destaque do lado esquerdo da página: ‘O que dizem os especialistas’, João Batista Araújo e Oliveira tece a seguinte consideração sobre o método fônico:

De fato, o uso dos métodos fônicos, por si só, não irá resolver o problema da alfabetização. Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta pelas autoridades educacionais: um currículo nacional claro e consistente; estratégias e materiais didáticos adequados ao nível dos professores; instrumentos adequados de avaliação; professores de elevado nível acadêmico devidamente preparados; supervisão escolar adequada e um rigoroso ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Só o uso sistemático desse conjunto de evidências poderá ajudar o Brasil a dar um salto de qualidade – na alfabetização e na educação. João Batista Araújo e Oliveira Doutor em Pesquisa Educacional pela Florida State University Presidente do Instituto Alfa e Beto (BRASIL, 2019, p. 17).

Encerra o item sem efetivamente apresentar/analisar os dados no mundo e no Brasil sobre a temática abordada e inicia o próximo capítulo, intitulado ‘Alfabetização, Literacia

e Numeracia’ (BRASIL, 2019, p. 18). O capítulo é composto por 6 subitens, a saber: ‘O que é alfabetização’ (2.1); ‘Literacia’ (2.2); ‘Como as crianças aprendem a ler e a escrever’ (2.3); ‘Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz’ (2.4); ‘Alfabetização de jovens e adultos’ (2.5); ‘Alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação’ (2.6). Pela importância destes conteúdos, os trataremos em item específico.

Antes de avançarmos em direção ao próximo item, vale destacar alguns pontos que serão objetos de nossa análise no próximo capítulo. O documento elenca muitos dados sobre a alfabetização no país, entretanto, não realiza uma análise qualitativa dos mesmos, além de denotar uma visão reducionista do problema ao indicar meramente os limites no âmbito dos métodos. Outra questão veiculada enfaticamente e também problemática é a ideia de cientificidade associada ao método fônico e, embora se afirme no texto que existem evidências científicas quanto ao seu sucesso, tais evidências não são apresentadas.

## 1.2 Alfabetização, Literacia e Numeracia conforme a Política Nacional de Alfabetização

O capítulo que trata da ‘alfabetização, literacia e numeracia’ se propõe a conceituar, em seu primeiro item, ‘o que é alfabetização’, subdividindo-se, posteriormente, em mais 2 itens: ‘Alfabetização baseada em evidências’ e ‘A ciência cognitiva da leitura’. No primeiro parágrafo do primeiro item irá definir o que se compreende por alfabetização e por sistema alfabético:

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras. A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define **alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

**Sistema alfabético** é aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. Os primeiros sistemas de escrita foram inventados há cerca de 6 mil anos, originalmente em forma de representações pictóricas. A escrita alfabética é mais recente, remonta a 4 ou 5 mil anos. Existem diferentes sistemas de escrita para diferentes línguas; no entanto, quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras (MORAIS, 2014). Logo, num sistema de escrita que não seja alfabético (como o ideográfico, usado na China e no Japão), somente se pode falar de alfabetização por analogia; com mais propriedade se há de falar em **literacia**, que consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado (BRASIL, 2019, p. 18, grifo do autor).

Ainda na página 18 do caderno, encontra-se em destaque, no lado esquerdo da página, a seguinte afirmação de autoria de Luiz Carlos Faria da Silva:

Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura

e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (BRASIL, 2019, p. 18).

O documento afirma que o ensino de certas habilidades que envolvem a leitura e a escrita configuram o processo de alfabetização

Quando uma criança ou um adulto analfabeto se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que, individualmente ou em grupo, representam os sons da fala (ou os fonemas da língua, para ser mais exato), dizemos que essa pessoa compreendeu o **princípio alfabético**, passo crucial no processo de alfabetização. Esse princípio, que se concretiza diversamente nas diferentes línguas, de modo que cada uma delas possui regras próprias de correspondência grafema-fonema, deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo. O alfabetizando deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas. Não se trata de uma aprendizagem que ocorre de modo espontâneo, com a mera exposição a material escrito (grifo do autor).

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 (BRASIL, 2019, p.18-19, grifo do autor).

Os autores do texto mencionam também como concebem a compreensão de textos:

A **compreensão** de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral. Outros fatores também influem na compreensão, como o vocabulário, o conhecimento de mundo e a capacidade de fazer inferências. O alfabetizado pode ser capaz de identificar uma palavra a partir da sua representação gráfica e não compreender o que lê, não captar o sentido dela, como acontece quando nos deparamos com uma palavra desconhecida. Mas, se a insuficiência e a dificuldade forem tamanhas, a ponto de impedir de algum modo a compreensão de textos, poderá configurar um caso de analfabetismo funcional (BRASIL, 2019, p.19, grifo do autor).

O subitem subsequente do caderno intitula-se, ‘Alfabetização baseada em Evidências’, e em seu início afirma:

Desde 1980, muitos países têm adotado a perspectiva da educação baseada em evidências científicas (DAVIES, 1999; GARY; PRING, 2007) a fim de melhorar os indicadores educacionais e garantir a qualidade de educação para todos. De acordo com essa perspectiva, as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 20).

O texto apresenta ainda a seguinte indagação: “Como saber se uma pesquisa apresenta evidência científica válida?”.

E aponta:

Para que uma evidência seja considerada válida e, por conseguinte, possa fundamentar políticas públicas educacionais, devem-se observar alguns parâmetros mínimos, a saber:

**a) a análise da metodologia dos estudos:** se a pesquisa se valeu de um desenho experimental ou de outras metodologias igualmente rigorosas; se os resultados dos alunos submetidos à intervenção foram comparados com os de estudantes semelhantes não submetidos a ela;

**b) a análise da qualidade dos dados:** se os pesquisadores se certificaram de coletar, armazenar e examinar cuidadosamente os dados e se relataram metodicamente os procedimentos seguidos em cada etapa e as limitações do estudo;

**c) o respaldo da comunidade científica:** se o estudo foi publicado em periódico científico para que outros pesquisadores avaliassem os resultados, revisassem os métodos utilizados na pesquisa e pudessem repeti-la em outros contextos;

**d) o uso de metanálises:** se a decisão é tomada com base em metanálises, ou seja, em estudos (revisões sistemáticas) que compilam um conjunto de evidências e determinam o estado da arte ou o conhecimento mais atual acerca de um objeto (BRASIL, 2019, p. 20, grifo do autor).

Ora, apesar dos critérios elencados para confiabilidade científica, o item não apresenta a partir de quais pesquisas referentes à alfabetização no contexto escolar os resultados foram obtidos, e é finalizado, encaminhando-se para o subitem: ‘A ciência cognitiva da leitura’. Na meia página de texto que compõe o subitem, menciona-se o papel da ciência cognitiva e da neurociência. O texto deste subitem será

transcrito na íntegra por se tratar do cerne da ‘Política’ proposta pelo MEC.

Por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva.

Embora o interesse da ciência nos processos de leitura e de escrita tenha surgido antes do século XX, as pesquisas e os estudos sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e quais os melhores modos de ensiná-las se aprofundaram somente a partir da década de 1970, quando então avançaram consideravelmente (MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2013). As novas tecnologias de imagens cerebrais permitiram a exploração de campos de pesquisa até então desconhecidos. Surgem com isso as chamadas ciências cognitivas, como a neurociência cognitiva, que desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita, e ajudam a perceber como é possível facilitar a aprendizagem por meio de um ensino mais apropriado (DEHAENE, 2012; SCLIAR-CABRAL, 2013; NASCHOLD et al., 2017).

É daí que nasce um campo de estudos importantíssimo para o aprofundamento da alfabetização: a ciência cognitiva da leitura, que se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita e procura responder a perguntas fundamentais: **Como funciona o cérebro de quem está aprendendo a ler? Algo nele muda? Como aprendemos a ler?** (DEHAENE, 2011; SARGIANI; MALUF, 2018).

A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo **explícito** e **sistemático**, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina (DEHAENE, 2011). Por isso os professores também estão entre os principais beneficiados desse ramo da ciência (BRASIL, 2019, p. 20, grifo do autor).

Tais proposições contém, de fato, importantes aspectos a serem considerados no processo de alfabetização, sobretudo no que tange ao papel diretivo do ensino. Porém, reduzir o fenômeno da aquisição da leitura e da escrita à esfera cerebral representa não apenas um enfoque reducionista, mas também centrado num biologismo que naturaliza e individualiza o êxito ou o fracasso do aprendiz; dados que retomaremos e analisaremos no capítulo dois deste livro.

O documento reservou também um subitem denominado 'Literacia' para apresentar o significado do referido termo, cujo é subdividido em quatro partes: 'O que é literacia'; 'Literacia emergente'; 'Literacia familiar'; 'Cognição matemática: numeracia e matemática básica'. Nota-se que numeracia é incluída na mesma discussão de literacia, e acerca deste termo dispõe:

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na

transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (MORAIS, 2014, p. 21).

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente (BRASIL, 2019, p. 21).

E o texto prossegue destacando que a criança necessita de conhecimentos e habilidades antes do processo formal de alfabetização, o que de fato procede. Ao versar sobre Literacia Emergente, o caderno evidencia que:

Antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar. A isso se costuma chamar **literacia emergente**, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (grifo do autor).

Durante a primeira infância, seja na pré-escola, seja na família, a literacia já começa a despontar na vida da criança, ainda em um nível rudimentar, mas fundamental para a alfabetização (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009). Nesse momento, a criança é introduzida em diferentes práticas de linguagem oral e escrita, ouve histórias lidas e contadas, canta quadrinhas, recita poemas e parlendas, familiariza-se com materiais impressos (livros, revistas e jornais), reconhece algumas das letras, seus nomes e sons, tenta representá-las por

escrito, identifica sinais gráficos ao seu redor, entre outras atividades de maior ou menor complexidade. Em suma, na literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever.

A comparar com uma planta, as habilidades adquiridas pela criança antes da alfabetização seriam como as raízes que lhe favorecem o crescimento, ao passo que a fluência em leitura oral, a compreensão de textos, a escrita conforme as regras ortográficas e com boa caligrafia seriam o seu florescimento. **As raízes, nesse caso, formam-se na família e na pré-escola (CUNNINGHAM; ZIBULSKY, 2014); a planta cresce no 1º ano do ensino fundamental, e as flores desabrocham a partir do 2º ano (grifo nosso).**

As pesquisas mostram que é importantíssimo desenvolver certos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita na pré-escola, pois favorece não só o processo de alfabetização formal da criança, mas toda a sua vida escolar. São beneficiadas com isso sobretudo as crianças que não tiveram em casa um ambiente rico linguisticamente (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009) (BRASIL, 2019, p. 22).

Chama-nos a atenção que subsequentemente há um subitem destinado à família na educação de crianças entre 0 a 6 anos denominado ‘Literacia Familiar’, no qual se destaca o papel da família e aponta que o sucesso no processo de alfabetização está fortemente ligado ao ambiente familiar.

O êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam

com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal. Esse conjunto de práticas e experiências recebe o nome de literacia familiar (WASIK, 2004; SÉNÉCHAL, 2008). Uma das práticas que têm maior impacto no futuro escolar da criança é a leitura partilhada de histórias, ou leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança; essa prática amplia o vocabulário, desenvolve a compreensão da linguagem oral, introduz padrões morfossintáticos, desperta a imaginação, incute o gosto pela leitura e estreita o vínculo familiar (CARPENTIERI et al., 2011).

Outras práticas de literacia familiar facilmente incorporáveis ao cotidiano da família são a conversa com a criança, a narração de histórias, o manuseio de lápis e giz para as primeiras tentativas de escrita, o contato com livros ilustrados, a modelagem da linguagem oral, o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo em situações cotidianas e nas brincadeiras, os jogos com letras e palavras, além de muitas outras que se podem fazer em casa ou fora dela, na comunidade e em bibliotecas.

As práticas de literacia familiar são especialmente importantes para a criança de até seis anos, mas podem e devem ir além, enquanto ela progride nos níveis de literacia com o estímulo e auxílio da família.

Implementar programas e ações de literacia familiar como medidas preventivas do insucesso escolar tem sido uma estratégia empregada em diversos países. Esses programas e ações, em geral, objetivam encorajar pais ou cuidadores a desempenharem um papel mais ativo no desenvolvimento da literacia das crianças em idade pré-escolar.

Os principais beneficiários são as famílias de nível socioeconômico mais baixo, cujas crianças se encontram em desvantagem com relação às demais (TUNMER, 2013; SÉNÉCHAL, 2008). Até mesmo pais ou cuidadores não alfabetizados podem realizar

práticas simples e eficazes de literacia familiar quando bem orientados (CARPENTIERI et al., 2011) (BRASIL, 2019, p. 23).

Vencidos os quatro subitens destinados à literacia, o texto do caderno volta-se para a questão do desenvolvimento da criança e o item tem como título ‘Como as crianças aprendem a ler e a escrever’. O tópico possui apenas uma página e aponta:

As pesquisas têm demonstrado que o cérebro humano não foi biologicamente programado para aprender a ler e a escrever – a linguagem escrita é uma invenção recente na história humana –, mas é capaz de se modificar em função das aprendizagens (SCLiar-CABRAL, 2013). Esse mecanismo de adaptação da estrutura cerebral se denomina plasticidade neuronal (DEHAENE, 2012). O cérebro tem de modificar-se para que seja possível aprender a ler e a escrever, **reciclando as mesmas áreas cerebrais que os homens da Pré-História usavam para caçar e coletar**. Aprender a ler e a escrever faz criar no cérebro um caminho que liga as áreas de processamento fonológico com as de processamento visual, de modo que uma palavra, quando é vista, ativa no cérebro as mesmas áreas que uma palavra quando é ouvida (grifo nosso).

A teoria psicolinguística da amalgamação explica esse processo. Quando alguém aprende a falar, aprende diferentes aspectos ou identidades das palavras: seus sons (identidade fonológica), seus significados (identidade semântica), seus usos em sentenças (identidade sintática) e seus usos sociais (identidade pragmática). Todas essas identidades ficam armazenadas numa espécie de amálgama, ou seja, numa fusão perfeita em que todas as partes formam uma única peça final, uma representação da palavra na memória. Quando se aprende a ler e a escrever, aprende-se um novo aspecto das palavras,

a sua representação ortográfica (identidade ortográfica), que se funde de tal maneira às demais identidades que qualquer uma pode ativar as outras reciprocamente (EHRI, 2005, 2013, 2014).

As pesquisas em neurociências indicam que existe uma área do cérebro que passa a especializar-se no reconhecimento das letras quando se aprende a ler e a escrever. É a chamada **Área da Forma Visual das Palavras** (AFVP), situada na região occipitotemporal esquerda, correspondente a uma área atrás da orelha esquerda, onde se conectam as regiões de processamento visual com as regiões de processamento fonológico e, por isso, é ideal para responder ao processo de leitura e de escrita (grifo do autor).

Nas pessoas que ainda não aprenderam a ler e a escrever, a AFVP responde prioritariamente ao reconhecimento de faces e de objetos. Contudo, quando se aprende a ler e a escrever, não importa a idade, essa área se modifica por meio da **reciclagem neuronal**, o que permite os processos de leitura e de escrita (DEHAENE, 2011, 2012) (grifo nosso).

A teoria de fases do desenvolvimento da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, formulada por Linnea Ehri (2013, 2014), descreve a progressão na aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, como é o caso do português. Ehri distingue quatro maneiras de ler palavras: por predição, por analogia, por decodificação e por reconhecimento automático (BRASIL, 2019, p. 26).

Mais uma vez se evidencia o enfoque biologizante do documento que segue apresentando a compreensão acerca das fases do desenvolvimento da leitura e da escrita.

**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 do autor).

Já o item seguinte irá abordar ‘como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz’, e conterà duas subdivisões, ‘Educação Infantil e Ensino Fundamental’. Ao tratar da Educação Infantil, não obstante apresenta suas tarefas em relação à alfabetização, não há destaque ao ensino sistematizado nas instituições destinadas a esse público.

A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. As situações vividas nos primeiros anos, tanto no ambiente familiar quanto na creche e na pré-escola, podem ser altamente benéficas para aprender a ler e a escrever (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009; OEA, 2018) (BRASIL, 2019, p. 30).

No parágrafo seguinte, o texto passa a abordar os termos habilidades metalinguísticas e consciência fonológica

Recebem o nome de habilidades metalinguísticas aquelas que decorrem de práticas que desenvolvem a linguagem oral e favorecem a tomada de consciência da fala (GOMBERT, 1990, 2003). Várias habilidades metalinguísticas se desenvolvem por meio de jogos e brincadeiras. Assim informam o mundo infantil e favorecem a emergência de novas habilidades, ao mesmo tempo que estimulam a convivência entre as crianças. Uma dessas habilidades é considerada essencial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois facilita a compreensão do princípio alfabético: trata-se da **consciência fonológica** (grifo do autor).

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas. À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a consciência fonêmica, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (ADAMS et al., 2005; CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2000; CARDOSO-MARTINS, 2006).

O relatório *Developing Early Literacy*, do National Early Literacy Panel, mostrou que seis variáveis podem presumir fortemente o sucesso na alfabetização. **Essas variáveis não apenas se relacionam com o desempenho em leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também se mantiveram como preditores poderosos ainda quando se controlou o efeito de outras variáveis, como o quociente de inteligência (Q.I.) e o nível**

**socioeconômico** (BRASIL, 2019, p. 30, grifo nosso).

O documento prossegue apresentando as referidas variáveis:

**Conhecimento alfabético:** conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto.

**Consciência fonológica:** habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.

**Nomeação automática rápida:** habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos.

**Nomeação automática rápida de objetos ou cores:** habilidade de nomear rapidamente sequências de conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores.

**Escrita ou escrita do nome:** habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome.

**Memória fonológica:** habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo (BRASIL, 2019, p. 30, grifo do autor).

Além destas, o texto acrescenta mais cinco habilidades que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil

**Conceitos sobre a escrita:** conhecimento de convenções de escrita (por exemplo, esquerda-direita, cima-baixo) e de conceitos (capa de livro, autor, texto).

**Conhecimento de escrita:** combinação de elementos do conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita e decodificação inicial.

**Linguagem oral:** habilidade de produzir e compreender a linguagem oral, incluindo vocabulário e gramática.

**Prontidão para leitura:** geralmente uma combinação de conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita, vocabulário, memória e consciência fonológica.

**Processamento visual:** habilidade de parear ou discriminar símbolos apresentados visualmente (BRASIL, 2019, p. 31, grifo do autor).

E, por último, destaca que é preciso ocorrer o desenvolvimento, na primeira infância, das chamadas funções executivas, a saber:

[...] conjunto de habilidades desenvolvidas durante a primeira infância que se envolvem na regulação de outros processos cognitivos, possibilitando o controle e autorregulação de cognições, comportamentos e emoções. Dentre elas se destacam três principais:

**Inibição ou controle inibitório:** capacidade de inibir cognições ou comportamentos inadequados, ou ainda a capacidade de inibir a atenção a distratores.

**Memória de trabalho ou memória operacional:** habilidade de sustentar e operar mentalmente as informações, quer sejam auditivas/verbais, quer sejam visuoespaciais.

**Flexibilidade cognitiva:** capacidade de se adaptar às demandas do meio, de considerar diferentes perspectivas e alternativas de solução de problemas (BRASIL, 2019, p. 31, grifo do autor).

O documento ressalta que o não desenvolvimento dessas habilidades afetaria o sucesso escolar no futuro. Cabe apresentar aqui o que é apontado, na margem direita da página 31 ‘o que dizem os especialistas’, mais precisamente Augusto Buchweitz, sobre a linguagem na primeira infância:

Atrasos e *deficit* no desenvolvimento de habilidades da linguagem representam maior risco de dificuldades com a aprendizagem da leitura. O conhecimento sobre esses atrasos e riscos associados pode informar famílias, creches e pré-escolas sobre crianças que precisam de mais atenção com o desenvolvimento da linguagem. **Há evidências robustas de que crianças de famílias de baixo estrato socioeconômico (ESE) são menos estimuladas e apresentam vocabulário e consciência fonológica em estágios inferiores ao esperado para a idade.** De posse dessa evidência, a pré-escola pode participar ativamente do acompanhamento da criança e de seu desenvolvimento da linguagem e, desta forma, aliar-se à plasticidade do cérebro para desenvolver a linguagem e diminuir diferenças. Quanto mais tardia a remediação, mais difícil obter resultados. Há conhecidos sinais de risco de dificuldades para aprender a ler, que incluem atrasos em marcos da linguagem oral, como balbuciar até o nono mês, falar as primeiras palavras até o décimo oitavo mês, falar de forma infantilizada (difícil de compreender) para além dos 3 anos. Enfatiza-se, novamente, que aprender a ler depende de um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades (BRASIL, 2019, p. 31, grifo nosso).

Não temos desacordo em relação à importância das aquisições referidas e atinentes aos anos que precedem o ingresso no Ensino Fundamental, todavia, mais uma vez os proponentes da ‘Política’ em tela secundarizam que a formação das mesmas se subjeta a processos educativos aptos a promovê-la. Esta ideia será explicitada no capítulo 2 deste livro.

Completando o item sobre a Educação Infantil, o documento apresenta seu enfoque sobre o ‘Ensino Fundamental’ (2.4.2) e aponta em seu primeiro parágrafo,

entre outras variáveis que levam ao sucesso do processo de alfabetização, a condição econômica. Curioso que a condição econômica é citada para aferir à criança maior ou menor possibilidade de sucesso nas séries iniciais do ensino fundamental

Embora na educação infantil a criança deva adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, é no ensino fundamental que se inicia formalmente a alfabetização. A entrada nessa etapa da escolarização, no entanto, pode mostrar-se muito diversa para a criança, a depender da sua experiência de vida, do ambiente e das condições socioeconômicas. Pode-se dizer que algumas largam na frente e outras saem em desvantagem. De fato, algumas crianças, por conta das experiências relacionadas à leitura e à escrita vivenciadas em casa, ingressam no ensino fundamental com conhecimentos e habilidades fundamentais para a alfabetização adquiridos desde muito cedo, como o conhecimento alfabético e a consciência fonológica. Essas crianças terão mais possibilidades de obter sucesso no processo de alfabetização e de aprender a ler e escrever ao menos palavras e textos simples até o final do 1º ano. Porém, como tais experiências de leitura e escrita estão muito associadas ao nível socioeconômico das famílias, se não houver uma atuação eficaz das escolas, principalmente das públicas, poderá abrir-se um fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças de famílias menos favorecidas (BRASIL, 2019, p. 32).

Na sequência, o documento volta a afirmar que para o êxito no processo de alfabetização é preciso um ensino baseado em ‘evidências científicas atuais’ e aponta a

necessidade de se fundamentar em pesquisas. Embora conste a afirmação de que foram consultados diversos documentos, são citados apenas dois exemplos o *National reading panel* e o *Educação de qualidade começando pelo começo*, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Com base em tais documentos apresenta os componentes considerados essenciais para alfabetização, a saber, “[...] a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e produção de escrita” (BRASIL, 2009, p. 32).

Em seguida, o texto apresenta o que compreende por cada um desses componentes,

**Consciência fonêmica** é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente. Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com o apoio de objetos e melodias. A consciência fonêmica conduz à compreensão de que uma palavra falada é composta de uma sequência de fonemas. Isso será crucial para compreender o princípio alfabético, que consiste no conhecimento de que os fonemas se relacionam com grafemas ou, dito de outro modo, de que as letras representam os sons da fala (NATIONAL READING PANEL, 2000; GOMBERT, 2003; ADAMS et al., 2005) (grifo do autor).

**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. Não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um

componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas (BRASIL, 2003, 2007; ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011; CHALL, 1967) (grifo do autor).

**O ensino do conhecimento fônico** se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) (CARDOSOMARTINS; CORRÊA, 2008). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral (MULDER et al., 2017; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005) (grifo nosso).

**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. A fluência torna a leitura menos trabalhosa e mais agradável. É desenvolvida em sala de aula pelo incentivo à prática da leitura de textos em voz alta, individual e coletivamente, acrescida da modelagem da leitura fluente. O monitoramento do progresso dos alunos na fluência permite ao professor conhecer com mais detalhes os problemas de leitura de cada um e assim oferecer-lhe a ajuda necessária. Professores e coordenadores pedagógicos devem levar em consideração, no processo de alfabetização, as pesquisas que indicam o número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental (BRASIL, 2009, p. 33, grifo do autor).

**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. Um vocabulário pobre constitui um obstáculo para a compreensão de textos. Por isso é recomendável que, antes mesmo de ingressar no ensino fundamental, a criança seja exposta a um vocabulário mais amplo do que aquele do seu dia a dia. Pode-se desenvolver o vocabulário indiretamente, por meio de práticas de linguagem oral ou de leitura em voz alta, feita por um mediador ou pela própria criança; ou diretamente, por meio de práticas intencionais de ensino, tanto de palavras individuais, quanto de estratégias de aprendizagem de palavras. Um amplo vocabulário, aliado à capacidade de reconhecer automaticamente palavras, é a base para uma boa compreensão de textos (grifo do autor).

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. Além do domínio dessas estratégias, também é importante que o aluno, à medida que avança na vida escolar, aprenda o vocabulário específico necessário para compreender textos cada vez mais complexos. A compreensão não resulta da decodificação. São processos independentes. Por isso é possível compreender sem ler, como também é possível ler sem compreender. A capacidade de decodificação, no entanto, é determinante para a aquisição de fluência em leitura e para a ampliação do vocabulário, fatores que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da compreensão (MORAIS, 2013) (grifo do autor).

Por fim, a **produção de escrita** diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as

diversas tipologias e gêneros textuais (BRASIL, 2009, p. 34, grifo do autor).

Não resta dúvidas de que os componentes citados são requeridos à alfabetização, contudo, as aquisições neles contidas requerem alcances do desenvolvimento da criança tanto no plano psicológico, quanto fonológico e linguístico, desenvolvimento esse que não ocorre naturalmente ou por consequência exclusiva de dispositivos neurológicos. Explicitaremos tal fato no nosso próximo capítulo.

Em se tratando da escrita, o documento faz uma distinção em níveis a partir dos autores, Silva (2013), Zesiger (1995) e Ajuriaguerra et al. (1979),

**Nível da letra:** caligrafia; envolve a planificação, a programação e a execução de movimentos da escrita.

**Nível da palavra:** ortografia; envolve operações mentais que permitem saber, por exemplo, que /mãw/ se escreve ‘mão’ (e não ‘maum’).

**Nível da frase:** consciência sintática; envolve a ordem das palavras, as combinações entre as palavras e a pontuação.

**Nível do texto:** escrever e redigir; refere-se à organização do discurso e envolve processos que não são específicos da língua escrita, como a memória episódica (memória de fatos vivenciados por uma pessoa), o processo sintático e semântico (BRASIL, 2009, p. 34, grifo do autor).

Ainda na página 34 no item ‘o que dizem os especialistas’ é retratada a compreensão da relação entre linguagem oral e escrita por Hakima Megherbi.

Para aprender a ler, a criança precisa mobilizar habilidades que ela já manipula na língua falada. Assim, se o componente **identificação de palavras**

**escritas** é descrito como se fosse específico da palavra escrita (a criança entra na escola primária e aprende a ler as palavras), ele não garante um bom nível de compreensão de leitura. As pesquisas destacam a estreita colaboração entre os processos de compreensão oral e os processos de compreensão escrita (BRASIL, 2009, p. 34, grifo do autor).

A título de finalização do capítulo dois do caderno PNA, o documento apresenta o subtítulo ‘Alfabetização de Jovens e Adultos’, que possui uma página e abarca o subitem, ‘Crianças e adultos aprendem a ler do mesmo modo?’ Na sequência já anuncia outra discussão, qual seja, ‘Alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação e após duas páginas contemplando’, “[...] educação dos públicos da educação especial, da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola e da educação do campo, valorizando as tradições culturais brasileiras” (BRASIL, 2019, p. 36). Posto isso, adentra-se ao terceiro capítulo - sob o título: ‘Política Nacional de alfabetização’, que apresentaremos em item subsequente.

Do exposto até o momento, depreende-se que o método fônico, aliado à uma roupagem cognitivista e neurocientífica em voga na atualidade, desponta como novidade e salvação para os problemas de alfabetização no país. A concepção de desenvolvimento infantil calcada numa determinada concepção de neurociência; a centralidade conferida à família na educação das crianças de zero a cinco anos, a quem praticamente passa a competir a formação das habilidades preparatórias para leitura e escrita, acabam por secundarizar o papel da escola - sobretudo de Educação

Infantil, bem como a responsabilidade do Estado em relação a este nível de escolarização. Ademais, a ‘Política’ proposta parece simplesmente denegar que não vivemos numa sociedade equânime, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural, e que isso condiciona, inclusive, o que cada família pode e consegue dispensar aos seus filhos.

### 1.3 As Proposições da Política Nacional de Alfabetização

Neste capítulo do documento são apresentados os objetivos, o público-alvo a quem se destina e reafirma-se a concepção de ciência considerada pelos autores como fundamental no âmbito da alfabetização. Ele encontra-se estruturado em 4 subitens, quais sejam: ‘princípios, objetivos e diretrizes’ (subitem 3.1); ‘público-alvo e agentes envolvidos’ (subitem 3.2); ‘implementação’ (subitem 3.3) e por último ‘avaliação e monitoramento’ (subitem 3.4). Cabe destacar que antes de iniciar os itens, há a exposição de um organograma com uma síntese dos artigos contidos no decreto 9.765 de 11 de abril de 2019 e são no mínimo curiosos os termos utilizados, a saber: ‘alfabetização em evidências científicas’; ‘definições precisas e debate sério’; ‘respeito aos entes federativos e adesão voluntária’; ‘fundamentação nas ciências cognitivas’; ‘centralidade do papel da família’.

Quanto ao item: ‘princípios, objetivos e diretrizes’; o texto destaca, mais uma vez, os termos literacia e numeracia, além de ressaltar a necessidade de fundamentação em evidências das ciências cognitivas:

Com o propósito de garantir o padrão de qualidade de suas iniciativas e a aplicação responsável dos

recursos públicos, a PNA deu dois passos importantes: em primeiro lugar, propôs a definição de conceitos chave (art. 2º, I a XI), a fim de evitar imprecisões e equívocos acerca da alfabetização, adotando termos como literacia e numeracia, em consonância com a terminologia comum presente nas pesquisas e estudos de países desenvolvidos; em segundo lugar, enunciou, entre seus princípios, condições que possibilitam a elaboração de uma política de alfabetização de maior eficácia (art. 3º, III a V), a saber: a fundamentação em evidências das ciências cognitivas, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização – consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita – e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras.

Bem se vê a importância disso, pois, por um lado, ressalta a necessidade de maior clareza conceitual nas políticas públicas relacionadas à alfabetização; e, por outro lado, reconhece a contribuição de outros ramos do saber para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, como a ciência cognitiva da leitura, assumindo postulados comprovadamente eficazes. Convém ainda recordar que um dos objetivos da PNA é promover o estudo e o conhecimento científico na esfera da alfabetização, da literacia e da numeracia (art. 4º, V) (BRASIL, 2019, p. 40-41).

O documento prossegue afirmando a necessidade de valorização da primeira infância e ressaltando o papel da família para o desenvolvimento de habilidades.

Para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização e impactar positivamente toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis (art. 4º, I e IV), a PNA, em consonância com as evidências científicas atuais, se

apoia numa visão que valoriza a primeira infância. Nessa fase da vida, a criança desenvolve sua consciência na interação consigo e com os outros e é capaz de adquirir certas habilidades e conhecimentos que terão influxo positivo para a alfabetização formal nos anos iniciais do ensino fundamental (art. 5º, II). Por isso se deve aproveitar esse momento do desenvolvimento infantil para integrar práticas pedagógicas no campo da linguagem, da literacia e da numeracia (art. 3º, VI). Nesse estágio a criança, com a ajuda de pais, cuidadores ou professores, vai modelando a linguagem e os movimentos corporais; começa a empreender a lenta e gradual conquista do seu corpo e da sua inteligência, percebe o mundo ao redor e busca ordená-lo a seu modo (BRASIL, 2019, p. 41).

Cabe destacar que os apontamentos feitos acerca do desenvolvimento infantil conferem centralidade ao desenvolvimento cerebral, enfatizando práticas ou treinos que podem corroborar a alfabetização.

Com efeito, não faltam pesquisas que demonstram uma sobreposição funcional das estruturas cerebrais envolvidas no processamento da música e da fala (BESSON; CHOBERT; MARIE, 2011). Além disso, como os processos cerebrais de aprendizagem indicam que as crianças são aprendizes interativos, a aprendizagem ideal na idade infantil ocorre durante o momento ativo e estimulante do jogo, da brincadeira, da dança, das canções e das representações cênicas, meios eficazes para o desenvolvimento da linguagem oral e de competências relacionadas à literacia emergente (HANSEN; BERNSTORF; STUBER, 2014) (BRASIL, 2019, p. 41).

Segundo o documento, a leitura de textos para as crianças que ainda não estão alfabetizadas é um meio poderoso no processo de alfabetização e, ao tratar o tema, aponta uma sequência de responsáveis envolvidos no processo de realizar a leitura às crianças: pais, cuidadores ou professores. Cabe destacar que a sequência dos responsáveis aparece sempre na mesma ordem: pais, cuidadores e professores.

Outro meio poderoso no processo de alfabetização é a leitura, à qual se segue a prática da escrita (art. 5º, V). A leitura pode introduzir-se bem cedo na vida infantil, com histórias lidas em voz alta pelos pais, cuidadores ou professores; mais tarde, já alfabetizada e em fase de aquisição de fluência, a criança passa à leitura autônoma de textos cada vez mais complexos e começa a expressar por escrito suas impressões. O hábito da leitura é fundamental para que a criança venha a se tornar um leitor hábil. Devem atentar para isso sobretudo pais, cuidadores e professores, que estão em condição privilegiada de estimulá-lo. E, sendo a leitura um meio propício para ampliar o vocabulário, enriquecer a expressão oral e escrita, despertar a sensibilidade estética e o gosto pelos livros, nela se deve pôr todo o cuidado, seja na eleição do texto, seja na escolha do ambiente e da ocasião. A educação literária daí decorrente contribui para a formação do imaginário da criança e de sua visão de mundo. É preciso, pois, estimular os ambientes de leitura nas escolas, nas bibliotecas, em instituições culturais e no seio da própria família, a fim de que o ato de ler, e a respectiva fruição do texto literário, passe a integrar o cotidiano de toda criança, independentemente da condição socioeconômica (BRASIL, 2019, p. 41-42).

E segue apontando, novamente, enfatizando a responsabilidades da família:

A família, decerto, é um dos agentes do processo de alfabetização (art. 3º, X). Na primeira infância, por meio das práticas de literacia familiar, e em seguida nos anos iniciais do ensino fundamental, mediante a cooperação e a integração com a comunidade escolar, a família é chamada a exercer seu papel nessa etapa fundamental da educação dos filhos, com imensos benefícios cognitivos e afetivos para a criança (art. 5º, IV). No convívio familiar se modela a linguagem oral da criança, e os estímulos que ela recebe em casa são importantíssimos nessa fase da vida em que se forma a base da arquitetura cerebral. Até mesmo adultos analfabetos, desde que informados sobre a importância de certas práticas e hábitos de leitura e escrita, podem cumprir decisivo papel na literacia familiar, ajudando a superar as deficiências do ambiente com práticas simples, como o manuseio de livros ilustrados, a contação de histórias, a entoação de cantigas tradicionais ou a participação com seus filhos em ambientes de literacia na própria comunidade (BRASIL, 2019, p. 41-42).

Ao ponderar a condição econômica dos mais pobres, o texto indica a alfabetização em evidências científicas como um fator de redução das desigualdades sociais.

De fato, as pessoas em vulnerabilidade social são aquelas que têm menos contato com ambientes ricos linguisticamente. Nesse sentido, a alfabetização baseada em evidências científicas é um fator de redução de desigualdades sociais e educacionais, uma vez que permite aos mais vulneráveis o acesso a abordagens mais eficazes. Assim, a PNA pretende proporcionar a toda criança, jovem e adulto não alfabetizado as melhores condições e oportunidades de aprendizagem para alcançar seu pleno desenvolvimento pessoal (art. 3º, VIII e IX). A priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto

que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever. Ora, um ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização ajuda a superar essas dificuldades decorrentes da condição socioeconômica (BRASIL, 2019, p. 42).

Embora o ensino sistemático seja enaltecido tendo em vista a superação das dificuldades que possam ser encontradas no processo de alfabetização, ainda se percebe a tendência presente no documento em particularizá-las ou individualizá-las, inclusive, por um viés patologizante, tal como posto no excerto a seguir:

Além das modalidades especializadas de educação, a PNA contempla a situação de crianças que possuem dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita e de matemática. As causas nem sempre se resumem a fatores didáticos ou intelectuais. São às vezes transtornos de aprendizagem como dislexia, discalculia, transtorno de expressão escrita e outros, que constituem um dos obstáculos para o sucesso na vida escolar, e quanto mais cedo forem identificados, tanto maior a possibilidade de superá-los (art. 5º, VII). Que nenhuma criança fique para trás, é um dos lemas que inspiram a PNA (BRASIL, 2019, p. 42).

No segundo item: ‘Público alvo e agentes envolvidos’, são destacados os seguintes agentes envolvidos no processo de alfabetização: professores da educação infantil; professores alfabetizadores; professores das diferentes modalidades especializadas de educação; demais professores da educação básica; gestores escolares; dirigentes de redes

públicas de ensino; instituições de ensino; famílias e organizações da sociedade civil.

E, para finalizar, destaca-se a relevância conferida aos agentes ligados às organizações da sociedade civil.

É de notar que participam como agentes da PNA os gestores escolares, os dirigentes de redes públicas de ensino e as instituições de ensino, com relevante papel a desempenhar na implementação dos programas e no apoio aos professores e às famílias. A presença das organizações da sociedade civil é sinal significativo da amplitude do esforço para levar a efeito esta política nacional, cujo bom êxito depende da harmoniosa articulação entre os seus diversos agentes (BRASIL, 2019, p. 44).

Em suma, apresentamos uma síntese das proposições essenciais contidas no documento Política Nacional de Alfabetização, conforme anunciamos em nossa introdução e, propositadamente, nos furtamos à sua análise imediata. Tal fato se justifica pois entendemos que tomar a PNA como objeto de análise requer um exercício reflexivo amplo e fundamentado, sendo esse o objetivo do nosso segundo capítulo.

## CAPÍTULO 2

# POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO:

### o avanço do capitalismo e o retrocesso das possibilidades educativas humanizadoras

O capítulo que ora se inicia visa desvelar os fundamentos do documento proponente da Política Nacional de Alfabetização, estruturando-se com foco nos seguintes aspectos do mesmo: 1) análise da concepção de ciência e de educação escolar presentes na formulação da PNA, tendo em vista demonstrar o predomínio do receituário neoliberal nele presente; 2) análise da concepção de desenvolvimento humano, apontando para uma fragmentação e simplificação do mesmo; 3) análise da compreensão de linguagem oral e linguagem escrita, explicitando a visão reducionistas nelas vigente, expressa por meio de um discurso ideológico travestido de científico e 4) evidenciar a incongruência teórico-metodológica existente entre a Base Nacional Comum Curricular, de viés construtivista, e a PNA, de cunho cognitivista comportamental, dado reiterativo da falta de um ‘sistema nacional de educação’ consistente e coerente teórico-metodologicamente.

Consideramos que as políticas públicas educacionais implementadas precisam ser compreendidas como propostas sustentadas por condições políticas e econômicas vigentes na sociedade atual; em outras palavras, elas são intrínsecas à estrutura de classes presente na sociedade capitalista. Sguissardi (2015) tece um panorama bem evidente de que a mundialização do capital com o desmonte do Estado de Bem-

Estar Social, recupera sob bases ainda mais agressivas a visão liberal reeditada como ‘neo’-liberalismo. Nas palavras de Antunes (2009, p. 31, grifo do autor): “A educação, dizem os ideólogos do capital, deve ser outra. E qual deve ser a educação na era da acumulação financeirizada e flexibilizada do mundo (destrutivo) do capital dos nossos dias? Deve ser uma educação, **ágil, flexível e enxuta**, como são as empresas capitalistas hoje”.

Este ajuste neoliberal estendeu-se à Educação Básica e o avanço do capital na organização da educação - sob as coordenadas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com destaque à participação do setor empresarial, conduziu reformas neste segmento de ensino desde os anos de 1990, tendo como sua mais recente expressão o caderno de orientações da política nacional de alfabetização (PNA).

Na apresentação do caderno fica evidente o quanto se pretendeu dar ares democráticos ao referido texto, afirmando-se que vários setores da sociedade foram ouvidos e puderam apresentar suas contribuições e, afirmando ainda, que as experiências exitosas no campo científico da alfabetização foram analisadas e consideradas. Ora, o documento foi estruturado a partir do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e o texto final do caderno apresentado meses depois, o que nos conduz a duas constatações: primeira, a de descartar a presença de amplo debate ou diálogo e, a segunda, de ressaltar o caráter autoritário presente no documento.

## 2.1 A concepção de Educação Escolar e de Ciência na Política Nacional de Alfabetização

A ciência é produto social e, conseqüentemente, tem implicações políticas. Nesse sentido, Moraes (2003) pontua, em suas inúmeras análises, a necessidade de uma compreensão acerca do complexo educacional em suas relações com a totalidade social. A produção de conhecimento e o papel da ciência não são meras abstrações, mas problemas teóricos e práticos aos quais os pesquisadores necessitam se debruçar. Nas palavras da autora:

[...] os moldes civilizatórios contemporâneos colocam seu eixo ativo no conhecimento, na renovação ou na aprendizagem: economia ou sociedade do conhecimento; economia ou sociedade da inovação perpétua; sociedade da informação; sociedade aprendente e do aprendizado; sociedade de redes ou sociedade associacional, entre outros (MORAES, 2003, p. 6).

Na mesma direção, as análises realizadas por Duarte no início dos anos 2000 (2003) já apontavam para críticas quanto à compreensão acerca da chamada sociedade do conhecimento. Nas discussões realizadas pelo autor fica evidente que há um discurso aparentemente defensor do conhecimento e da ciência, mas esse discurso é apenas dissimulação para ocultar as intenções reais dos projetos e ações presentes nas políticas públicas. O discurso do então ministro da Educação Abraham Weintraub presente logo no início do documento da PNA, afirma que:

A educação é uma preocupação central das nações do século XXI. Não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação (BRASIL, 2019, p. 5).

Ora, que a Educação é uma necessidade parece ser um consenso entre políticos, sociedade civil em geral e especialistas, entretanto, esse discurso é um discurso fácil e torna-se vazio quando não há efetivamente um compromisso ético-político, quando não se consolida, sobretudo, por meio de um orçamento robusto – vide que no atual governo foram feitos vários cortes orçamentários com o nome pomposo de contingenciamento, precarizando ainda mais o cenário educacional brasileiro. Destacamos que a Educação Escolar no nosso país é, antes de tudo, um problema de classe social e desigualdade de renda. Portanto, há de se levar em conta a criança e o professor na sua concretude e, lamentavelmente, o documento não se ocupa dessa feita, homogeneizando o processo de aprendizagem e pouco considerando o papel e as condições objetivas de trabalho do professor.

Contra-pondo-nos a essa visão fragmentada, idealista e neoliberal, destacamos que entendemos a Educação enquanto instituição (escola e sistema pedagógico) e como prática (ato de educar), ou seja, trata-se de uma prática humana e social implicada em dada visão de homem e de mundo. Nas palavras de Saviani

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (SAVIANI, 2007, p. 13).

Refletir sobre a alfabetização demanda considerar a realidade nacional para além dos números apresentados em relatórios e até mesmo para além dos limites de métodos de alfabetização, requerendo, antes de tudo, que levemos em conta o lugar político da escola. Os números ganham relevância e vida apenas se avançarmos para além da aparência do fenômeno e indagarmos o que os produz? No primeiro capítulo, na página 4, foram apresentados os dados resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), avaliação internacional (PISA) promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); compreendemos que os resultados apontam para limitações no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Entretanto, na PNA os dados são apresentados para balizar a proposta do caderno e reduzem todas as determinações à questão do método de alfabetização. Essa abstração do sujeito que será alfabetizado e do sujeito que alfabetiza, retirando dos mesmos a classe social, a renda e as condições concretas para o desenvolvimento e humanização, expressam a pseudoneutralidade presente no documento. Os números apresentados são relevantes, mas não falam por si e, para avançarmos na análise, apresentamos o documento *Mapa do analfabetismo no Brasil* elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), explicitando que os analfabetos em nosso país possuem classe social, os resultados mostram que a renda dos 20% mais ricos,

no ano de 2001, era 32 vezes maior que a renda dos 20% mais pobres. Dados mais recentes sobre a desigualdade de renda apontam que essa desigualdade só aumentou, a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV/IBRE) demonstra que o índice que mede a desigualdade vem subindo consecutivamente desde 2015, e atingiu em março o maior patamar desde o começo da série histórica, em 2012. A notícia, intitulada ‘Desigualdade de renda no Brasil atinge o maior patamar já registrado, diz FGV/IBRE’, publicada no G1 no dia 25 de maio de 2019 aponta que:

Os números que revelam isso são os da variação da renda média acumulada pelos 10% mais ricos da população e os 40% mais pobres:

- Antes da crise, os mais ricos tiveram **aumento de 5% da renda** acumulada; os mais pobres, **de 10%**
- Após a crise, a os mais ricos tiveram **aumento de 3,3%** da renda acumulada; os mais pobres, **queda de mais de 20%**
- Em 7 anos, a renda acumulada dos mais ricos  **aumentou 8,5%**; a dos mais pobres **caiu 14%** (DESIGUALDADE..., 2019, grifo do autor).

Ainda, os dados apresentados pelo caderno de Economia do UOL publicado no dia 16 de outubro de 2019, sob o título ‘Renda do 1% mais rico é 34 vezes maior que da metade mais pobre, diz IBGE’, apontam que houve uma queda de renda entre os mais pobres no Brasil

De acordo com a pesquisa, além da queda de 3,2% nos rendimentos dos 5% mais pobres, o grupo de 5% até 10% teve queda de 1,4%. As perdas para o grupo entre 10% e 20% foram de 1,5%. A faixa entre 20% e 30% registrou perda de 0,8%. (RENDA..., 2019).

Já sobre a concentração de renda, a mesma pesquisa apresenta:

A pesquisa também mostrou que os 10% da população mais pobres detinham 0,8% da massa de rendimento, enquanto os 10% mais ricos concentravam 43,1%. Já a massa de rendimento médio mensal real domiciliar per capita, que era de R\$ 264,9 bilhões em 2017, cresceu para R\$ 277,7 bilhões em 2018 (RENDA..., 2019).

Cabe destacar que o ocultamento das condições materiais de vida e de educação na PNA não se dá ao acaso. Desde a crise do capitalismo de 2008 há um aguçamento da luta de classes, esse acirramento pode ser constatado nos dados de concentração de renda das pesquisas mencionadas acima, de sorte que a luta de classes também está presente nas políticas públicas e as diretrizes do documento não deixam dúvidas acerca do tipo de homem que pretendem formar, qual seja, um homem adaptado à sociedade atual e formado para atender aos ditames do capital. Compreendemos a escola enquanto produção social, sua forma de existência é dinâmica e está diretamente relacionada com o modo de organização da sociedade, sendo necessário compreendê-la no processo histórico, como produto das lutas sociais e, portanto, repleta de contradições, avanços e recuos da sociedade (ALVES, 2006).

É obvio que o documento não deixa de citar o aspecto econômico, mesmo que em pouquíssimos momentos - 7 (sete) para sermos mais precisas, e não poderia deixar de fazê-lo para dar o tal tom científico e objetivo pretendido, entretanto, ao fazê-lo, o faz de forma lacônica. Por exemplo, ao discutir a literacia familiar e a necessidade de um

treinamento para as famílias, principalmente para as de nível econômico baixo, o documento aponta que com treinamento todos serão capazes de orientar seus filhos (contando histórias e aumentando o vocabulário da criança, mesmo pessoas não alfabetizadas), desta feita, não considera as condições objetivas das famílias e tudo se reduz à técnica e vontade individual. E, ainda, ao considerar que qualquer pessoa treinada pode tratar de questões pedagógicas, parece desconsiderar a necessidade de uma formação sólida aos que trabalham com o ensino da criança pequena. Desta feita, acaba por transferir ao indivíduo a responsabilidade e ao mesmo tempo secundariza o papel da escola, dados que vão ao encontro da redução de investimentos na Educação Infantil. Em outro trecho, o documento ressalta que a condição econômica pode atrapalhar a apropriação da leitura e escrita e que a escola precisa suprir essa deficiência de conhecimentos que a família deveria ter promovido à criança antes do Ensino Fundamental. Há uma retomada das teorias da carência cultural que atribui a culpa do problema da miséria à família. Essas explicações não são novidade na academia, Patto (1996) realizou uma discussão aprofundada destas teorias que datam da década de 1950 e aponta que sua principal função foi atribuir ares científicos às questões de caráter estrutural, impedindo uma análise crítica da sociedade. Nas palavras da autora:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus

destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (PATTO, 1996, p. 50).

Essa ideia compensatória está nitidamente presente no documento e, embora os trechos apresentados no capítulo um citem o aspecto socioeconômico, ele não é analisado em suas múltiplas determinações, e nem poderiam pelo teor de transferência dos aspectos sociais para técnicos e individuais. Patto (1996) ressalta que as explicações calcadas na carência cultural impedem a análise crítica frente aos embates produzidos pela sociedade de classes. Não são realizadas perguntas essenciais, tais como: quem são essas pessoas? Quais as razões pelas quais esse fenômeno ocorre? Sob quais condições objetivas se processa o ensino escolar? Dentre outras questões. O que temos é uma naturalização dos problemas e uma simplificação das soluções. O caderno menciona a realização de treinos para a família, mas, o que isso significa ou como ocorrerá? No mínimo podemos aferir que o ensino escolar fica em segundo plano e se transfere à família responsabilidades que são do Estado.

A Política proposta insiste em dar um ar de cientificidade, neutralidade e novidade/mudança, mas efetivamente não há nada de muito novo. Ao nível do discurso, busca apresentar a necessidade de um conhecimento para o mundo globalizado, e ao apresentar a concepção de ciência o documento ressalta a necessidade de se pensar a alfabetização a partir das evidências científicas. Pontuamos que a concepção de ciência em que se fundamenta a PNA está ancorada no pensamento positivista e na lógica formal. Deriva dessa forma de pensar a compreensão de que há um afastamento entre o sujeito que conhece e o objeto do

conhecimento, entretanto, Marx (2007) ressalta ‘no método teórico, o sujeito social também aparece como parte da representação’; portanto, não há produção do conhecimento apartada da prática social. Nesta direção, os critérios de verdade serão relativos aos interesses hegemônicos daqueles que fazem ciência, não havendo possibilidade de neutralidade em suas formulações. Desta feita, nas sociedades de classe as teorias e métodos de análise não se somam, mas são disputas sobre a compreensão de como a realidade humana, em todas as suas dimensões, é socialmente produzida (FRIGOTTO, 2020). Nota-se que o documento apresenta a ciência cognitiva como única possibilidade de pensar cientificamente a alfabetização e repete muitas vezes que se baseia em evidências, mas não as demonstra, tendo apenas um efeito de retórica.

Partirmos da compreensão de que há a necessidade de nos apropriarmos de conhecimentos para superação da visão de ciência, de alfabetização, de ser humano enquanto algo metafísico e a-histórico, tal como presentes no caderno. Vigotski (1999a) no texto, ‘O significado da crise histórica da psicologia’, já apontava a necessidade de entendermos as relações entre verdade, conhecimento e revolução ao tratar da velha psicologia (na sociedade capitalista) e da nova psicologia (na sociedade revolucionária). O autor destaca:

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade formulará inevitavelmente a

questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos (VYGOTSKY, 1991, p. 406, grifo nosso).

Do excerto acima, gostaríamos de ressaltar que o critério de verdade advém da realidade objetiva e o grau de aproximação da mesma está relacionado às possibilidades dos sujeitos históricos, entretanto “A verdade e o conhecimento objectivo continuarão incompletos, **abstractos** e **unilaterais**, enquanto uma classe, historicamente, não tiver senão objetivos limitados, aspirações e fins restritos” (LEFEBVRE, 1966, p. 45, grifo nosso). Seguindo este raciocínio, Nascimento, Torres e Kronbauer (2017, p. 3) afirmam,

A verdade estaria associada à sua utilidade para a transformação ou manutenção da ordem social estabelecida: para a classe dominante, verdadeiro seria o conhecimento capaz de manter o estado das coisas, para a classe revolucionária, verdadeiro seria o conhecimento capaz de transformá-lo - ou seja, não há possibilidade de neutralidade na ciência. A verdade é uma construção de valor relativo, é histórica e depende da disputa de forças entre as classes sociais que produzem o conhecimento em determinado tempo e espaço.

Por isso não há neutralidade na produção do conhecimento, que se constitui a partir das bases materiais e das formas societárias estabelecidas pelas relações de trabalho. Não estamos numa sociedade revolucionária, vivemos numa sociedade de classes e os critérios de verdade precisam ser compreendidos em suas relações com os interesses hegemônicos dos que estão ocupando o poder e produzindo ciência. Encontramo-nos diante de um retrocesso histórico

que, sob aparente neutralidade e objetividade, fere os poucos direitos conquistados ao longo destes 30 jovens anos de frágil exercício democrático. Esse fato nos impõe como urgência explicitar as contradições sociais ora presentes, sem desconsiderarmos a necessidade de nos apropriarmos de conhecimentos e buscarmos sim a verdade por meio do método científico. Porém, não é qualquer ciência que nos permite avançar, até porque não é qualquer humano que pretendemos formar.

Nessa direção, Saviani (1983) afirma que o conhecimento é sempre revolucionário e sempre um ato político. Aprofundando a análise dessa ideia, o autor sistematiza onze teses acerca das relações entre educação e política, pontuando que não há identidade entre educação e política, mas que ambas são fenômenos inseparáveis e, dessa forma, toda prática pedagógica contém uma dimensão política, e, por seu turno, toda prática política contém uma dimensão educativa. Na sociedade de classes há uma subordinação da educação à prática política, entretanto, tal como aponta o autor nas teses 10 e 11:

Tese 10. Quando superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência a submissão da educação.

Tese 11. A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica (SAVIANI, 1983, p. 92).

As 11 teses propostas pelo autor explicitam que para além de não haver neutralidade científica e nas políticas públicas, sempre teremos presentes uma concepção de

mundo e de ser humano. Buscando sintetizar o que entendemos como necessário a uma proposta de educação que vise o desenvolvimento omlateral, recorremos a Gramsci no texto derivado do debate ocorrido na Itália nos inícios do século XX sobre a educação – com o título *Homens e máquinas* – no qual ele aponta:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação. De tornar-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista. Tal como a entendiam os antigos, e mais recentemente, os homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança, e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação, a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada (GRAMSCI, 1918).

Pois bem, o suporte textual da Política Nacional de Alfabetização apresenta um discurso de cientificidade, destacando reiteradamente o termo ‘evidências científicas’ - 36 vezes ao longo das 56 páginas, usando desse artifício, provavelmente, para dar ao leitor a impressão de inquestionabilidade. Como já afirmamos anteriormente, o documento está ancorado nos princípios da lógica formal. Ao discuti-la, Oliveira (2005), ressalta que a lógica formal tem vários princípios que orientam seu uso, mas dois deles são centrais, dos quais os demais serão deduzidos, são eles: o princípio da identidade e o princípio da não-contradição. Nas palavras da autora:

O princípio da identidade se refere à univalência no emprego dos termos em seu conteúdo. Quer dizer,

A é igual a A ( $A=A$ ) ao mesmo tempo e nas mesmas condições. O princípio da não-contradição se refere a uma não univalência entre termos. Quer dizer, nas mesmas condições e de tempo A é diferente de B ( $A \neq B$ ). Com esses e outros princípios a lógica formal estuda os conceitos e juízos numa sucessão lógica para que se possa entender adequadamente a dedução dos juízos feitos (OLIVEIRA, 2005, p. 41).

Os caminhos trilhados pela lógica formal são importantes de serem dominados, mas não são suficientes para o desenvolvimento do pensamento científico e para a formação do homem omnilateral. Davídov (1988), ao discutir o desenvolvimento do pensamento calcado na lógica formal, aponta que a análise da realidade fica limitada ao desenvolvimento de conceitos empíricos, as generalizações advindas desta forma de pensar os fenômenos acabam por tomar a aparência como essência de forma reducionista e naturalizante. Na análise da ciência psicológica sob enfoque lógico formal, o autor conclui:

A lógica formal tradicional e a psicologia pedagógica descrevem somente os resultados do pensamento empírico, que resolve as tarefas de classificar os objetos segundo seus traços externos e identificá-los. Os processos de pensamento se limitam aqui: 1) à comparação dos dados sensoriais concretos com a finalidade de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação; 2) à identificação dos objetos sensoriais concretos com a finalidade de sua inclusão em uma ou outra classe (DAVÍDOV, 1988, p. 62).

Gostaríamos de destacar que identificar, comparar, descrever, são tarefas necessárias de serem realizadas, entretanto, a apreensão da realidade por essa via não nos permite compreendê-la em seu movimento e apreender as

múltiplas determinações presentes no objeto pesquisado, uma vez que para além do apresentado no ponto de partida da análise, será necessário compreender a processualidade contraditória do fenômeno, suas conexões e particularidades. Davidov (1988, p.82) pontua:

Perante o homem o concreto real aparece, no começo, como o que é dado sensorialmente. A atividade sensorial em suas formas peculiares de contemplação e representação é capaz de captar a totalidade do objeto, a presença, nele, de conexões que no processo de conhecimento conduzem à universalidade. Mas a contemplação e a representação não podem estabelecer o caráter interno destas conexões.

Será tarefa do pensamento teórico dialético elaborar o que é apreendido e estabelecer as relações internas, buscando alcançar a essência do objeto estudado. Nas palavras de Marx:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade do diverso. **Aparece no pensamento como um processo de síntese**, como resultado, não como ponto de partida, **mesmo que seja o verdadeiro ponto de partida** e, conseqüentemente, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2007, p. 21, grifo nosso).

Para captar o movimento da realidade é necessário “[...] utilizar-se a lógica inerente ao movimento da própria realidade, que é dinâmica” (OLIVEIRA, 2005, p. 42). Na concepção do materialismo histórico “[...] as leis e formas do pensamento humano sistematizadas pela lógica dialética são as leis e formas do mundo objetivo representadas no

pensamento” (OLIVEIRA, 2005, p. 43). Nesta direção, a realidade objetiva é o ponto de partida e de chegada, sendo o pensamento concreto (ou concreto pensado) resultado de uma operação de síntese do pensamento, mas não se perde a relação com as categorias presentes no ponto de partida da análise “[...] quer dizer, modifico aquele algo, conservando suas bases válidas” (OLIVEIRA, 2005, p. 44), as mesmas são incorporadas por superação possibilitando o surgimento do novo.

Desta feita, a concepção de ciência atomística que toma a análise do objeto de conhecimento em si, e não suas relações, irá produzir uma compreensão abstrata do fenômeno em estudo. Esta é a concepção que embasa o aporte teórico da PNA, por conseguinte, as propaladas ‘evidências científicas’ conclamadas são, no mínimo, limitadas e questionáveis. Em outra direção, adotando-se os princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético, a função da ciência será conhecer radicalmente a realidade para, inclusive, poder transformá-la. Tendo a psicologia concreta enquanto instrumento de compreensão dos fenômenos humanos, devemos, necessariamente, assumir a análise da relação que existe entre indivíduo em desenvolvimento e formações sociais capitalistas.

## 2.2 A concepção de desenvolvimento humano presente na Política Nacional de Alfabetização: o ‘novo’ velho discurso biologizante

Embora voltada, notadamente, para a educação escolar, a Política Nacional de Alfabetização não faz menção a nenhuma teoria pedagógica que oriente o processo de

ensino, tomando como tal um determinado enfoque psicobiológico, pelo qual se pretende orientar a alfabetização no país. Causa-nos, pois, estranheza, que o documento apele veementemente pela cientificidade no trato com a alfabetização, mas não considere que a pedagogia é a ciência dos processos educativos.

Com essa assertiva não estamos desconsiderando as relações da pedagogia com outros campos do saber, especialmente com a psicologia. As relações entre educação escolar e psicologia não são recentes em nosso país e já foram analisadas por Patto (1996); Antunes (2003); Magalhães e Martins (2020), dentre outros. Em seu texto, a PNA reafirma a centralidade da psicologia no processo ensino e aprendizagem quando apresenta a ciência cognitiva e a neurociência como aportes teóricos para fundamentar os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, o documento acaba realizando uma transposição direta da psicologia para educação, subordinando a segunda à primeira. Acerca dessa questão, Magalhães e Martins (2020) apontam que uma ciência não pode se sobrepôr à outra, mas cabe à pedagogia escolar o protagonismo em face das leis e orientações do ensino.

Na contramão dessa ideia, o documento destaca o funcionamento cerebral como cerne da compreensão acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, como se o cérebro fosse a sua única determinação. Não desconsideramos o papel dos processos biológicos implicados no processo de alfabetização, todavia, somos contrários ao reducionismo biologizante, quando as bases naturais (orgânicas) são colocadas no centro da formação e do desenvolvimento de um ser cuja natureza é social. Essa compreensão biologicista

também não é nova e está profundamente enraizada na sociedade capitalista. Segundo Coelho e Facci (2018), o determinismo biológico emerge da necessidade do capitalismo em ocultar a luta de classes e os antagonismos sociais que dela se desdobram. As autoras destacam que

O determinismo biológico interroga, em essência, o motivo de os indivíduos serem como são e o motivo de fazerem o que fazem. Esse questionamento perpassou séculos da história da humanidade, que formulou diversas explicações, incluindo as religiosas, filosóficas e científicas, a respeito das condutas humanas. A resposta dada pelo determinismo biológico é que a vida e o comportamento humano são determinados, inevitavelmente, pelas propriedades bioquímicas das células que compõem o indivíduo, estas, por sua vez, são determinadas exclusivamente pelos elementos que constituem os genes de cada indivíduo. Em suma, qualquer comportamento humano e, por consequência, toda a sociedade humana são governados por uma série de determinantes biológicos (COELHO; FACCI, 2018, p. 61).

Ao deslocar a aquisição da leitura e da escrita do plano educacional e do plano da atividade intencionalmente organizada pelo professor para o funcionamento cerebral da criança, o documento reitera a naturalização da aprendizagem e, com isso, pode favorecer sua patologização, subjugando assim o processo de ensino. A patologização da educação também não é algo recente e vem sendo debatida por diferentes autores (PATTO, 1996; MOYSÉS; COLLARES, 2010, 2011; TULESKI; FRANCO, 2019, entre outros), e por esse mecanismo há uma busca em padronizar comportamentos e sentimentos e explicar, individualmente,

questões que são sociais. Reduzir a aprendizagem da criança ao funcionamento cerebral é, pois, mais uma estratégia para naturalizar o processo de desenvolvimento, ocultar condições objetivas de vida e educação e, igualmente, secundarizar a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, as relações de classe que permeiam o processo educacional são camufladas, além de haver o deslocamento dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para a análise do funcionamento cerebral e, assim, consideramos que a PNA não deixa de ser um instrumento ideológico que possibilita a naturalização e justificação do não aprender. Em termos mais amplos, naturaliza a divisão social do trabalho, de classes e seus desdobramentos no acesso aos bens materiais e espirituais.

O que se observa na PNA é um destaque ao aluno empírico, refratado no funcionamento aparente de seu cérebro. Consideramos que o empírico é aquilo que recai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que se manifesta diante de nós. Entretanto, ele representa apenas o ponto de partida para a compreensão dos fenômenos, haja vista que este nível de apreensão não evidencia as múltiplas relações que o comportam.

Para Saviani (2004, p. 45)

[...] a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples, é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um processo de abstração em que se opera a análise dos dados da experiência.

Não negamos que há transformações no cérebro do indivíduo quando este aprende a ler e escrever, mas o que precisa ser compreendido é que o cérebro por si mesmo não promove a aprendizagem e a transformação da criança. Ademais, essa visão fragmentada de ser humano perde de vista sua natureza social, posto que a própria base biológica resulta da ‘atividade’ filo e ontogeneticamente travada entre o homem e a natureza. O disposto por Luria elucida nossa afirmação:

A consciência nunca foi um **estado interior** primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não do **interior** da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre organismo e o meio exterior, e ela assume as formas de reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda a atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa de organismos, estas formas de interação com o meio ou o reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico (LURIA, 1988, p. 194, grifo nosso).

Desta feita, o indivíduo é forjado nas relações sociais, sendo ele uma totalidade histórica e dialética. Leontiev (1978), ancorado nas ideias marxianas, aponta o trabalho como fundante do ser social, destacando que ao longo do desenvolvimento humano as leis biológicas foram suplantadas por leis sócio-históricas, e que o processo de humanização

ontogenético não se fará de forma direta, mas sim mediado por instrumentos e signos. Nessa perspectiva, o que precisa ser considerado é: quais são as ações e as operações necessárias para que a apropriação de objetivações tipicamente humanas – a exemplo da leitura e escritura, ocorra e promova a complexificação do psiquismo a partir do legado cerebral. De acordo com Saviani (2011, p. 13),

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer, que a natureza humana não é dada ao homem, mas e por ele produzida sobre as bases da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O disposto no documento, entretanto, parece querer nos fazer acreditar que o desenvolvimento infantil se limita a treinos e ao desenvolvimento mecânico de habilidades cognitivas e linguísticas. Ao compreender o desenvolvimento de modo atomístico, a atenção foca-se no indivíduo, secundarizando outros aspectos aos quais ele se vincula e dos quais depende, a exemplo dos processos de ensino. Na contramão desse pensamento e a partir dos fundamentos do materialismo histórico dialético, Vygotsky (2001) ressalta que não há desenvolvimento sem ensino, “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 34).

Ainda, para nos contrapor a visão reducionista de desenvolvimento destacamos as palavras de Leontiev

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente **dadas** aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas **postas**. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles **as suas** aptidões, **os órgãos da sua individualidade**, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação** (LEONTIEV, 1978, p. 290, grifo nosso).

Com os excertos acima queremos ressaltar que não há um ser humano *a priori*, bem como que as aptidões humanas são desenvolvidas a partir das relações da criança com seu entorno físico e social. Leontiev (1978) destaca a categoria atividade como fundante do psiquismo e de acordo com este autor, “[...] pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades” (LEONTIEV, 1978, p. 265). A criança inicia sua vida em um mundo cultural criado pelas gerações precedentes; dessa forma, necessitamos considerar que, na atualidade, essa realidade se faz a partir do capitalismo; por conseguinte, o psiquismo é um psiquismo de classe. Nessa direção, a compreensão do desenvolvimento pela via restrita do funcionamento do cérebro é insuficiente para explicar a apropriação de funções tão complexas como as que envolvem o processo de alfabetização.

Dessa forma, destacamos que há coerência na PNA em relação às concepções de ciência, educação e

desenvolvimento, quais sejam: concepção lógico-formal de ciência, concepção cognitivista de educação como instaladora de comportamentos e concepção psicobiologizante de desenvolvimento. Nessa ótica, a alfabetização se identifica com a aquisição de habilidades pela via de treinos e condicionamentos.

### 2.3 A compreensão fragmentada e reducionista de linguagem oral e linguagem escrita na Política Nacional de Alfabetização

Outro ponto que merece análise é a compreensão de linguagem apresentada no documento. O texto reduz os problemas da alfabetização no país à questão do método e, para solucionar todas as dificuldades, apresenta como alternativa inovadora e pretensamente neutra, o método fônico.

O mérito da PNA está em reconhecer a necessidade de um método para alfabetização, uma vez que ela não ocorrerá de forma espontânea. Entretanto, parafraseando Moraes (2004), podemos afirmar que o caderno apresenta apenas a aparência do objeto a ser debatido e propaga o empobrecimento da problemática do ato cognitivo, dele retirando seu sentido original e crítico, substituindo-o por um ‘saber fazer’ praticista.

Por outra, Mortatti (2019, p. 43, grifo do autor) atesta que o método fônico não é novidade na história da alfabetização no país, e segundo a autora

sua imposição não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das

demais facetas de processo de ensino e aprendizagem; o conceito rudimentar de alfabetização como **ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético** não tem como consequência direta a capacidade de **ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão**; esse conceito rudimentar de alfabetização penaliza alunos de escolas públicas, reforçando as desigualdades sociais.

No texto “Querela dos métodos’ de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate’, Mortatti (2009) apresenta contrapontos ao livro produzido por Seabra e Capovilla (2003, 2004), este último, consultor técnico da PNA. No texto, a autora constrói uma síntese acerca do método fônico com a qual estamos em acordo:

Em síntese, do ponto de vista histórico que aqui proponho, os principais equívocos dos autores de *Alfabetização: método fônico*, podem ser assim resumidos:

- o método fônico **não é neto** do método alfabético-silábico, mas seu irmão caçula, para permanecer na metáfora parental; o método fônico, portanto, **não é um novo método de alfabetização, não está anos luz à frente do método alfabético-silábico do passado** e as semelhanças entre eles são muito maiores do que a mera **ênfase no som da fala**;
- as 130 **atividades diárias** apresentadas pelos autores para implementação do método fônico não apresentam diferenças significativas em relação ao padrão histórico das tradicionais cartilhas de alfabetização que se baseiam em métodos sintéticos;
- a (re-)apresentação desse método e de atividades para sua implementação como algo **novo** representa, de um ponto de vista histórico, um **anacronismo**;

- a revisão de **toda a bibliografia publicada sobre alfabetização nos últimos 80 anos não demonstra a clara superioridade do método fônico** (MORTATTI, 2009, p.105-106, grifo do autor).

Diante do exposto, acreditamos ser importante tecermos alguns apontamentos. Se por um lado o reconhecimento da necessidade de ensinar a língua por meio de um método é importante, por outro cabe destacar que o método fônico apresenta uma compreensão superficial da escrita e da leitura, abordando-as como técnica ou condicionamento circunscrito às associações entre sons, letras e sílabas. O caderno da PNA oculta o fato de que esse tipo de ensino apresenta apenas rudimentos de alfabetização, atendendo à uma educação - destinada aos filhos da classe trabalhadora, nos moldes do capitalismo, direcionando desde a tenra infância à formação para, na melhor das hipóteses, reprodução da força de trabalho, ou mais provavelmente, como aponta Antunes (2018), para a formação do precariado que nem ocupará um posto no mercado, abandonado à informalidade, fadado a trabalhar mais, ter mais instabilidade e menos direitos.

Não temos desacordo que a consciência fonológica é uma dentre várias outras habilidades requeridas para a leitura e a escrita, e que ela permite à criança identificar e classificar, conscientemente, os elementos que compõem a linguagem escrita, mas está longe de ser suficiente para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. Ao dar primazia à face fonética e secundarizar a face semântica da palavra, limitam-se às possibilidades desta objetivação humana operar como instrumento para compreensão do

mundo para além da sua aparência e/ou, para além da simples codificação e decodificação de sinais gráficos.

Concordamos com Souza (2013) que esse método não abarca o ensino do atributo conceitual da palavra, constituído por complexos sistemas de relações e enlaces. O cerne da questão está na concepção de linguagem ancorada na lógica formal e que, portanto, não ultrapassa a análise por elementos. Em contraposição a essa proposta, nos remetemos a Vigotski (2001, p.485-486, grifo nosso):

Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. [...] **a palavra desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas. [...] Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.**

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. **A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.**

Destacamos do excerto acima a análise realizada pelo autor da relação entre pensamento e linguagem, na qual ele aponta a palavra como unidade de análise da consciência e não seus elementos, é a palavra viva da gente, refratando a consciência. Um ensino desenvolvente, que efetivamente transforme a consciência, obrigatoriamente precisa possibilitar a compreensão dos enlaces conceituais que insere o significado da palavra em um sistema conceitual.

Ao tratar da importância da palavra na obra de Vigotski, Martins (2013, p. 67, grifo do autor) ressalta que o autor “[...] identifica na palavra o **signo dos signos**, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo”. A palavra é sempre uma generalização, pois ela nunca se refere a um objeto isolado, mas sim a uma classe, por isso a apropriação da palavra não pode ser algo estanque, mecânico ou estático. Todavia, a generalização é um ato do pensamento que, por sua vez, se forma e se desenvolve. A tese defendida por Vigotski (2001) assevera que ao longo da ontogênese o significado da palavra se desenvolve, muda sua estrutura e, nesta direção, a conquista da língua escrita possibilita um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento conceitual, alterando o funcionamento psíquico da criança. Assim, o caminho para entender o desenvolvimento do psiquismo humano deve passar, necessariamente, pelo estudo do pensamento e da linguagem, conceitos que serão aprofundados no próximo capítulo.

A visão de ciência aportada na lógica formal e a compreensão atomística de desenvolvimento da linguagem não é privilégio do documento da PNA e já estava presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por essa razão, no próximo item exploraremos as relações entre a PNA e a BNCC.

## 2.4 A Política Nacional de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular

Temos como propósito neste item evidenciar a incongruência teórico-metodológica existente entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de viés construtivista,

e a PNA, de cunho cognitivista comportamental. Com relação à BNCC, não pretendemos analisar os fundamentos do documento, esta tarefa já foi realizada por diversos pesquisadores da área, a exemplo de Gontijo (2015); Macedo (2016); Saviani (2016); Marsiglia *et al.* (2017); Carvalho e Lourenço (2018), posto que por ora nos interessam suas possíveis relações com a PNA, tomando ‘alfabetização’ como unidade de análise. Para tanto, este tópico organiza-se em dois subitens, primeiro destacaremos os conteúdos relacionados à alfabetização contidos na Base e, na sequência, cotejaremos os dois documentos.

#### 2.4.1 A Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular

Neste tópico apresentaremos e analisaremos os conteúdos da BNCC relativos ao componente curricular língua portuguesa, com destaque à alfabetização. Para tanto, destacaremos três pontos que se relacionam: o primeiro, e mais geral, diz respeito ao ecletismo teórico presente na BNCC e que permeia o ensino da língua, o segundo é a compreensão da escrita como técnica e, por último, a centralidade da consciência fonológica nos anos iniciais da alfabetização.

A leitura do texto da BNCC nos coloca diante de um ecletismo teórico-metodológico. No tópico relativo ao componente curricular Língua Portuguesa, o documento apresenta:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço

da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Embora de modo subliminar, podemos depreender que o proposto no excerto atende a orientações gerais dos métodos globais, partindo-se dos textos para, a partir deles, se alçar a compreensão dos demais aspectos relativos ao ensino da língua escrita. Contudo, não há densidade teórico-analítica no que tange aos meandros da alfabetização.

A fragilidade teórico-metodológica da Base foi destacada por Mortatti (2015), ao apontar que o documento reafirma os pressupostos do construtivismo e lança mão de terminologias presentes no interacionismo linguístico sem, no entanto, realizar maior aprofundamento. A autora ressalta que a ‘base não tem base’, uma vez que apresenta um texto prolixo com oscilações conceituais carecendo de explicitações de conceitos essenciais, tais como: políticas públicas, currículo e processo de ensino/aprendizagem. Concordamos com a autora, o texto reitera os princípios do construtivismo presentes em documentos anteriores. Nas palavras da autora:

Trata-se do ecletismo teórico-conceitual, com graves inconsistências e incoerências, resultante da reafirmação, não explicitada e tautológica, de ponto de vista político-ideológico centrado na perspectiva construtivista, que se tornou hegemônica nas últimas décadas, por meio de sua **naturalização** e disseminação massiva, em programas governamentais e políticas públicas, como verdade científica e autoexplicativa, **misturada** com utilização de terminologia (apenas) característica de outro campo teórico-conceitual e de outra opção política: o interacionismo linguístico (MORTATTI, 2015, p. 198, grifo do autor).

Corroboramos com as críticas da autora e destacamos que tanto os fundamentos relacionados ao construtivismo, quanto os termos relativos à fundamentação de outras abordagens, não são definidos e aprofundados. A problemática teórico-metodológica também pode ser constatada na apresentação da unidade de trabalho com a língua, ora o documento apresenta o texto como unidade de trabalho, ora a ênfase recai sobre as relações entre fonemas e grafemas, como verificamos nos excertos que se seguem, respectivamente:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

E ainda:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a **mecânica** ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala

(fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, **motivação** nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (BRASIL, 2017, p. 90, grifo do autor).

Consideramos que tais inconsistências teóricas culminam (destacamos dos excertos acima que essa ‘misturada’ teórica resultou) na fragmentação do ensino da língua escrita e o processo de alfabetização parece ficar reduzido ao ensino de elementos da língua.

Contrariamente ao que está posto na base, afirmamos que a apropriação da escrita e da leitura é resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (LURIA 1979; VIGOTSKI, 1995). Nesta direção e coadunando com os princípios do materialismo histórico-dialético, Marsiglia e Saviani (2017) analisam o processo de aprendizagem da escrita por meio dos princípios da historicidade, da contradição e do movimento. Ao discutirem a ideia de movimento, os autores ressaltam que “[...] ela é produto das inúmeras tarefas que são realizadas e que, somadas, articuladas e incorporadas ao sujeito como segunda natureza dão a ele o domínio da escrita ou, em outras palavras, de fato, alfabetiza o indivíduo” (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 5). No que tange à categoria de contradição, os autores apontam:

[...] a categoria de contradição se expressa em articulação com as anteriores, mas vale destacar especialmente o que foi mencionado sobre o **simples** e o **complexo**. A aprendizagem (**simples**) é uma possibilidade que se movimenta em diferentes graus e está na dependência do ensino (**complexo**) oferecido. Este, por seu turno, comparecerá com as condições para que a possibilidade de aprendizagem se transforme em realidade na direta proporção da complexidade com que estejam organizados os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Em síntese, ensino e aprendizagem são processos internamente contraditórios, que se movimentam da possibilidade à realidade em uma espiral crescente (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 5, grifo do autor).

Destacamos do excerto acima que o trato metodológico apontado pelos autores permite afirmarmos que a aprendizagem da escrita não se fará por elementos isolados e independentes entre si, bem como é necessário que o professor tenha domínio da forma mais devolvida da língua para que possa ensiná-la. Reconhecemos, baseadas nas ideias de Abrantes (2018), que a totalidade que integra o processo de aquisição da escrita envolve a conexão entre os processos formativos da consciência, o desenvolvimento da linguagem, a pressupor os vínculos entre linguagem oral – linguagem escrita, e a prática social. Não obstante, no que tange à escrita, a Base destaca:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. 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 do autor).

Noutra direção, apoiadas nas ideias de Dangió e Martins (2015), consideramos que o ensino da língua escrita representa para a criança a possibilidade de domínio de um sistema simbólico complexo e o seu êxito está diretamente relacionado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao longo do desenvolvimento infantil. Nas palavras das autoras

Os processos percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento, imaginação e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. [...] o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito a um momento específico, ou, à **hora certa** na qual se ensina a criança a escrever, mas profundamente dependente da qualidade do universo simbólico que lhe foi legado à apropriação (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 218-219, grifo do autor).

Do excerto acima, destacamos dois pontos, ‘a hora certa de ensinar’ e a qualidade do universo simbólico disponibilizado à criança. A forma como o documento apresenta a alfabetização nos dá a ideia de que o processo fica

subjugado aos dois primeiros anos do ensino fundamental, o que reduz a importância das relações entre os conteúdos a serem ensinados na educação infantil e que corroboram com o processo de alfabetização propriamente dito e subsequente a ela.

Outro destaque a ser realizado diz respeito aos textos que devem, segundo o documento, ser priorizados no trabalho com a alfabetização, e que em sua forma e conteúdo estão exclusivamente ligados ao cotidiano da criança. A ênfase em conteúdos voltados ao conhecimento cotidiano pode ser identificada no excerto abaixo:

Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano (BRASIL, 2017, p. 93).

Em contraposição aos propósitos apresentados no excerto acima, afirmamos que para a criança ser alçada a patamares superiores no desenvolvimento do psiquismo os conteúdos escolares devem ter como “[...] critério os conhecimentos clássicos [...] que se firmam como os mais

representativos para o desenvolvimento dos indivíduos” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 83). E ainda, conforme Marsiglia e Saviani (2017, p. 5), conteúdos simples, sem provocações psicológicas, levam ao desinteresse e retraem a aprendizagem, por outra, “[...] conteúdos sofisticados, adequadamente dosados e desafiadores terão condições de contribuir categoricamente para a humanização dos indivíduos”.

Nessa mesma direção, Vigotski (2001) assevera que o fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo, sendo o espaço escolar responsável pelo desenvolvimento de conceitos científicos, uma vez que estas formas de conceitos não se encontram disponibilizadas na vida cotidiana dos indivíduos. A essência de todo conceito científico é apreender a realidade para além de sua manifestação externa, segundo o autor:

[...] este [conceito científico] seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Por isso **o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos.** Desse ponto de vista, poderíamos dizer que o todo conceito deve ser tomado em conjunto com todo o sistema de suas relações de generalidade, sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito, da mesma forma que uma célula deve ser tomada com todas as ramificações através das quais ela se entrelaça com o tecido comum (VIGOTSKI, 2001, p. 293-294, grifo nosso).

Não descartamos o conhecimento cotidiano no ensino, mas ele deve ser o ponto de partida e não a centralidade do processo. Desta feita, o processo educativo não pode ficar a cargo da espontaneidade e da cotidianidade da vida. O documento, ainda, diferencia alfabetização de ‘ortografização’, o que resulta em mais um aspecto da fragmentação. Segundo a BNCC:

É preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental. Evidentemente, os processos de **alfabetização e ortografização** terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais (BRASIL, 2017, p. 93, grifo nosso).

Ao diferenciar alfabetização e ‘ortografização’, a BNCC acaba por reduzir a alfabetização ao treino da consciência fonológica, perdendo de vista que ela tanto pressupõe como contém em si o trabalho com a ortografia. Davidov (1988, p. 110), ao tratar do ensino da Língua, ainda que russa, destaca que é uma das finalidades básicas do ensino possibilitar o desenvolvimento de hábitos e habilidades ortográficas, mas assevera: “A construção do modelo de uma palavra, que reflete as propriedades fonologicamente significativas dos elementos na sua forma sonora, leva as crianças a entenderem as diferentes características da escrita alfabética”.

Portanto, não podemos perder de vista que a palavra desempenha importância ímpar no processo de alfabetização, posto que ele permite “[...] refletir o mundo com mais profundidade do que o faz a nossa percepção [...] Eis porque a palavra não apenas significa uma imagem, mas também

inclui o objeto no riquíssimo sistema de ligações e relações em que ela se encontra” (LURIA, 1979, p. 35), possibilitando ainda o estabelecimento de relações entre a sua representação sonora e gráfica.

Sem a pretensão de esgotar os aspectos relacionados à alfabetização e que estão presentes na Base, buscamos elucidar, até o momento, que ela carece de um aporte teórico-metodológico coerentemente elaborado e apto a orientar o trabalho pedagógico. Pelo contrário, ora o pêndulo da balança tende a um enfoque sintético, ora a uma orientação analítica, sem resolver o problema acerca das relações entre esses contrários, posto que o mesmo só pode ser resolvido do ponto de vista dialético, e não pela via da lógica binária que impera na referida Base.

Contudo, não obstante à fragilidade dos fundamentos teórico-metodológicos que respaldam a base e, igualmente, o que se anuncia como Política Nacional de Alfabetização, ambos denotam suas afiliações: a Base de cunho construtivista e a PNA declaradamente sob viés cognitivo comportamental. Tal inconsistência poderia ser negligenciada se ambos os documentos não viessem a ter implicações para a prática pedagógica nas escolas brasileiras, com grandes riscos de comprometer ainda mais um ensino que, minimamente, alfabetize.

Uma vez contrapostos os dois documentos oficialmente veiculados pelo MEC, podemos concluir que a Base não serviu de base para a PNA que, pelo contrário, ao propor sua afiliação cognitivo comportamental e a primazia do método fônico para a alfabetização, de modo indireto e subliminar, desqualifica as perspectivas construtivistas e possíveis outras, consideradas carentes de ‘evidências

científicas'. Por conseguinte, parece haver em pauta uma disputa teórico-metodológica, dado que nos remete à análise do processo ensino-aprendizagem derivado de seus pressupostos.

Reiteramos que os fundamentos da Base estão ancorados, principalmente, na 'epistemologia genética', teoria formulada pelo biólogo Jean Piaget (1896-1980) e que confere sustentação às proposições acerca da Psicogênese da Língua Escrita elaborada por Emília Ferreiro. Segundo Mortatti (2006), deve-se a essa autora a inserção do construtivismo no campo da alfabetização brasileira. De acordo com Mortatti (2006, p. 10, grifo do autor):

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma **revolução conceitual**, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Os fundamentos da alfabetização ancorados nesta teoria também foram analisados por Martins e Marsiglia (2015), que apontaram os limites dos princípios propostos por Ferreiro e Teberosky (1985) sobre como a criança aprende a escrever. Segundos tais princípios, a criança conhece ativamente, mas para que isso ocorra são necessários esquemas assimilativos do sujeito. A psicogênese da língua escrita está calcada no 'método de indagação' e propõe um caráter evolutivo da escrita por meio de etapas, quais sejam: etapa pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética.

Essas etapas independem da prática social do indivíduo e das possibilidades de apropriações do patrimônio humano-genérico dentro e fora da escola. Martins e Marsiglia (2015, p. 41) apontam que na perspectiva construtivista os conhecimentos podem ser aprendidos espontânea e naturalmente, e o professor “[...] deve funcionar como um apresentador, que por meio de diferentes situações possibilita à criança que pense e descubra as particularidades do sistema alfabético, incorporando-as como hipóteses”.

Diferentemente, no que tange aos fundamentos da PNA, já destacamos o cognitivismo de base comportamental como aporte teórico. Especificamente sobre o método fônico, advogado por Capovilla - autor central na construção dos fundamentos da PNA - Souza (2013, p. 42) apresenta a seguinte consideração:

[...] com base nos estudos de Frith e Morton, descrevem três estágios no processo de aquisição das estratégias de leitura. No primeiro estágio, definido como logográfico, as palavras escritas são reconhecidas mediante a apreensão das propriedades relacionadas ao contexto, forma e cor dessas palavras. No desenvolvimento dessa estratégia logográfica, o sujeito, embora capaz de reconhecer algumas palavras presentes em seu cotidiano, por meio das propriedades contextuais gerais dessas, ainda é incapaz de compreender a estrutura grafêmica de cada palavra. Nesse estágio, em que a leitura apresenta um caráter icônico e ideográfico, o sujeito revela-se incapaz de ler palavras que não esteja familiarizado. No estágio seguinte, o alfabético, o sujeito passa a desenvolver a rota fonológica e a dominar a relação entre grafema-fonema. Mediante essa habilidade de representação das unidades fonéticas em letras, o aprendiz consegue ler palavras novas. Todavia, isso

só é possível se essas palavras apresentarem regularidade na relação entre grafemas e fonemas, de tal modo que a imagem fonológica decodificada esteja relacionada às palavras já armazenadas no léxico fonológico do sujeito. No último estágio, classificado como ortográfico, a leitura se dá por meio do domínio da representação ortográfica da palavra.

Destarte, o excerto evidencia que o sucesso no processo de aprendizagem da escrita está diretamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades, tratando o complexo processo de alfabetização apenas como uma questão meramente técnica. Os autores da PNA apresentam o método fônico como inovador, mas como alerta Mortatti (2009, p. 103)

[...] o método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX. A partir do que considere o 2º. momento crucial na história da alfabetização no Brasil, os métodos sintéticos foram veementemente criticados e combatidos por aqueles que propuseram e defenderam os métodos de marcha analítica.

Consideramos que o ensino da língua escrita não se dará por meio de meras associações e repetições, tônica presente no método fônico, nem de forma espontânea, como apregoa o construtivismo. Em que pese as diferenças teórico-metodológicas entre ambos, a nosso juízo, os caminhos trilhados tanto pela BNCC quanto pela PNA, preconizam uma temerária individualização do ensino, cometendo, ambos, equívocos diferentes, mas equivalentes: o construtivismo apregoa a desmetodização da alfabetização subjugando-a a fases supostamente naturais e trilhadas por

todos os indivíduos. O método fônico, por seu turno, reduz o processo de alfabetização a uma questão metodológica, sem levar em conta que ela ultrapassa os âmbitos de decodificação e codificação. Os dois enfoques, ao que nos parece, culminam reducionistas e concebem a alfabetização de modo abstrato. Não obstante suas diferenças, algo em comum se destaca neles: ambos possuem uma concepção biologizante de desenvolvimento e conferem primazia a aspectos internos do organismo, a exemplo de que a PNA foca nos aspectos neuropsicológicos, enquanto a BNCC focaliza os esquemas mentais conforme pressupostos piagetianos. Além disso, partilham de uma concepção de ciência lógico-formal muito bem alinhada à manutenção e reprodução da sociedade de classes, primando por análises centradas na particularidade dos fenômenos.

Assim, consideramos a necessidade de ir além do disposto tanto pela BNCC, quanto pela PNA, se pretendemos verdadeiramente enfrentar os históricos desafios atinentes à alfabetização neste país. Saviani (2016), ao discutir a construção de uma base curricular comum, assevera a necessidade de tomar como referência o conceito do trabalho como princípio educativo. Nas palavras do autor:

De modo geral, podemos considerar que esse conceito compreende três significados: Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências

específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2016, p. 77).

Entendemos que este ainda é um ideal a ser perseguido: a construção de uma política pública voltada à uma educação transformadora, que vise a disponibilização das conquistas do gênero humano a todos, contribuindo para construção do ser humano livre e universal. Não obstante, consideramos premente ofertar aos dirigentes educacionais e aos professores comprometidos com esse ideal, alternativas teórico-metodológicas mais imediatas acerca do processo de alfabetização - para além da BNCC e da PNA. Este é o objetivo do nosso próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3**

## **SUPERANDO A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: a alfabetização sob enfoque histórico-crítico**

Conforme anunciamos em momento anterior deste livro, consideramos que o disposto na Política Nacional de Alfabetização não contempla, em profundidade analítica, o complexo processo de alfabetização, reduzindo-o à formação de dadas habilidades que condicionarão a aprendizagem da escrita e da leitura. Igualmente, destacamos nos capítulos precedentes que sob a égide da cientificidade lógico-formal o disposto no documento de base da referida Política pretere a alfabetização como síntese de múltiplas determinações, limitando-a a mecanismos cognitivo-comportamentais e a condicionamentos associativos entre sons e letras, ou seja, de pareamentos grafofônicos.

Visando superar este enfoque e, sobretudo, apontar aos professores a existência de um enfoque pedagógico e teórico-metodológico alternativo, neste capítulo apresentaremos o entendimento histórico-crítico sobre as apropriações da escrita e da leitura, situando-as, porém, no conjunto de determinações que orientam o desenvolvimento cultural do psiquismo do aprendiz. Para tanto, colocaremos em foco, primeiramente, o enraizamento da escrita na linguagem oral e, subsequentemente, o trânsito de desenvolvimento que se encaminha dos sons à palavra; da palavra como gênese do entrecruzamento entre linguagem e pensamento, bem como possibilidade para superação dos limites da experiência sensorial. Por último, destacaremos a

formação da palavra em suas relações com os processos de abstração e generalização para, finalmente, apresentar sua centralidade na aquisição da escrita e da leitura, compreendidas como atividades culturais complexas.

### 3.1 A palavra como embrião da escrita

Partimos do pressuposto que é pela via da aquisição da fala que a criança inaugura seu contato e adquire consciência dos aspectos fonéticos, lexicais, semânticos, sintáticos e gramaticais da língua, que se impõem como fundamentos da aquisição da leitura e da escritura. Assim, não principiaremos o tratamento acerca da escrita em sua dimensão técnica, mas sim, a partir das suas relações com o desenvolvimento do psiquismo.

Em breves palavras, a conquista da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos e, sua gênese remonta o entrelaçamento do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. O elemento fundamental da linguagem é a palavra, posto que ela: “[...] designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência” (LURIA, 1986, p. 27).

Para escrever serão necessários o domínio de signos e a apropriação do ‘conceito de palavra’. Vigotski (2001, p. 7) aponta que a palavra é a “[...] unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo”. E nas palavras de Luria:

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (LURIA, 1986, p. 33).

A palavra, por seu turno, é composta por uma face fonética e uma face semântica. Martins (2013), com base em Vigotski (2001) e Luria (1979), explica que esses autores propõem uma distinção entre as faces fonética e semântica da palavra. Para ambos, a face fonética compreende a representação do objeto sensível, a possibilidade de conversão do objeto em imagem mental. A face semântica, por sua vez, inclui essa face e a supera, avançando da expressão sonora representada por sua denominação e se encaminhando em direção à representação da essencialidade que sua manifestação fenomênica (fonética) oculta. Sinalizam os autores que essas faces não se identificam nem se desenvolvem linear e paralelamente.

Isto posto, cabe analisar mais especificamente o significado da palavra e seu papel fundante na construção do psiquismo. O significado da palavra ocupa um lugar de destaque na obra de Vigotski (2001). Martins (2013, p. 67, grifo nosso) ressalta que o autor “[...] identifica na palavra o **signo dos signos**, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo”. Se no primeiro ano de existência operamos e estruturamos nossa consciência por

meio da sensação e da percepção, centralmente pela unidade percepção-emoção-ação, a linguagem simbólica trará transformações radicais em seu psiquismo, uma vez que as conexões primárias entre pensamento e linguagem ultrapassarão a unidade objeto percebido/designação, possibilitarão que a criança se despregue do campo perceptual e duplique o mundo externo internamente.

Ao estudar o processo de significação pelo ‘método de análise por unidade’, Vigotski (1995) nos indica que a palavra é a unidade do pensamento e da linguagem. Isso porque, segundo o autor, a palavra aponta a pré-história tanto da linguagem quanto do pensamento, e revela-se fundante das relações internas desses processos. Nas palavras do autor,

Encontramos no **significado da palavra essa unidade** que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra [...] é a unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou do pensamento. A palavra desprovida de significado é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 1995, p. 398, grifo nosso).

Pelo exposto com esses pressupostos, depreendemos a representação ideativa de palavra enquanto unidade mínima de análise para a decodificação da gênese e desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que sem a referida representação a palavra não se objetiva como conceito, e na ausência deste, as conexões internas entre linguagem e pensamento resultam artificiais. Por isso, o ponto central de nossa análise é a compreensão do processo de desenvolvimento da representação ideativa da palavra. Buscamos apresentar a palavra como ideia (conceito) e enquanto unidade mínima para a compreensão da apropriação da língua escrita, pois ela concentra as múltiplas relações envolvidas na referida apropriação da escrita, recolocando em si o papel do ensino e da aprendizagem. Conforme Vigotski (2001, p. 313, grifo nosso),

Até essa idade [escolar], através de uma linguagem de sons, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Agora ela tem pela frente uma nova tarefa: **deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras mas representações de palavras.**

Ressaltamos que a apropriação da escrita não reproduz o percurso de aquisição da linguagem falada, entretanto, será por meio dela - na condição de conceito - que surgirá a possibilidade de representação e, portanto, da formação da 'ideia de algo'. Conforme apontam os proponentes da psicologia histórico-cultural, a relação da criança com a escrita se inicia muito antes dela fazer uso do

lápiz como ferramenta. Vigotski (1995) nos aclara que a escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos. Segundo o autor, “[...] o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e a escrita é, frequentemente, um gesto que se fixou” (VIGOTSKI, 1995, p. 128).

O autor aborda o desenvolvimento do psiquismo enquanto geneticamente cultural, considerando que as funções psíquicas serão desenvolvidas sob condições históricas e objetivas. Ao apresentar as ideias do autor, Martins (2013, p. 67) afirma que “[...] os signos provocam rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica”. Seguindo a compreensão de que o signo provoca um salto dialético entre as funções, Vigostki (1995), ao retomar a pré-história da linguagem escrita e destacar as transformações do psiquismo ocorridas por meio da apropriação dos signos, aponta que o domínio da linguagem escrita é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores. Em sua acepção, apenas se abordarmos a escrita de um ponto de vista histórico, com a intenção de compreendê-la ao longo de todo o desenvolvimento histórico-cultural da criança, poderemos avançar para além das proposições que se limitam a trazê-la como ato motor específico e que circunscrevem o ensino ao traçado de letras e à escrita de palavras. Complementa ser “[...] preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras” (VIGOTSKI, 1995, p. 203).

Nessa direção, Vigotski (1995, p. 185, grifo nosso) expõe que “[...] **para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento**”. Em consonância com o autor, Martins (2013) afirma que a escrita se edifica sobre a base dos processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimento, enfim, perpassa, necessariamente, a formação do próprio psiquismo, com destaque à trajetória do desenvolvimento da linguagem oral.

Quando a criança faz uso da palavra/conceito, tem-se a possibilidade da representação de algo, e esse momento marca o início de um longo processo que traz em seu bojo a possibilidade do desenvolvimento da escrita enquanto ferramenta psíquica. O ponto de partida para a compreensão desse processo é a palavra – a palavra é o signo dos signos –, mas será preciso explicitar como a palavra se edifica na qualidade de conceito, ou seja, como ocorrem as relações internas entre ideias que se expressam no significado da palavra. Essa afirmativa nos leva a retomar a construção do conceito de palavra ao longo da ontogênese e suas relações com o processo de apropriação da escrita.

Nesse sentido, reafirmamos que o documento da PNA apresenta uma compreensão fragmentada e reducionista ao destacar apenas a face fonética da palavra como totalidade a ser pensada no processo de alfabetização. Na contramão desse entendimento, apontamos que o ponto central da discussão deva ser a compreensão do processo de desenvolvimento da representação ideativa da palavra. Em outros termos, a palavra como ideia (conceito) enquanto unidade mínima de análise para a compreensão da língua

escrita. Acreditamos que a ideação de palavra aponta o caminho para a compreensão dessa função complexa, uma vez que sintetiza a base material/ideal de sua construção.

Para Vygotski (1995, p. 185, grifo nosso)

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

Escrever é grafar ideias e, para tanto, será necessário que a criança seja capaz de abstrair o aspecto sensorial da fala e avançar na construção de uma linguagem que não usa a palavra oral, e sim sua representação. Essa atividade arbitrária, voluntária exige um autocontrole do comportamento mais elevado do que as atividades desenvolvidas na aquisição da fala. Considerando que o referido autocontrole resulta de aprendizagens, Martins (2016, p. 22, grifo do autor) enuncia que o ensino é crucial nesse processo:

Sem ensino sólido o pensamento não alça seus patamares mais complexos e abstratos, deixando de corroborar a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento é cultural, histórico e socialmente condicionado. A consciência supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas, e o núcleo dessa superação radica na **formação de conceitos**, que sintetiza em suas diferentes formas o

movimento evolutivo do pensamento. A formação de conceitos, por sua vez, atravessa todos os períodos do desenvolvimento, e isso evidencia, mais uma vez, o papel da educação escolar junto aos bebês, às crianças, aos jovens e aos adultos.

Um ensino desenvolvente é aquele que prima pela formação de conceitos, até porque não existe palavra sem significado: “[...] palavra sem significado é som vazio” (VIGOSKI, 2001, p. 288). A criança para escrever necessita dos domínios fonéticos e semânticos da língua, conseqüentemente, a organização do ensino necessita, de partida, dispensar atenção às dimensões fonéticas e semânticas da palavra.

Assim, consideramos que a compreensão da escrita perpassa, necessariamente, a compreensão do sistema psíquico, tendo como ponto de partida a trajetória do desenvolvimento da linguagem oral ao longo dos primeiros anos de desenvolvimento da criança. Quando a criança faz uso da palavra/conceito, tem-se a possibilidade da representação de algo, e esse momento marca o início de um longo processo que traz em seu bojo a possibilidade do desenvolvimento da escrita como ferramenta do psiquismo complexo. Por conseguinte, é preciso explicitar de que forma a palavra se edifica na qualidade de conceito, como ocorrem as relações internas entre as ideias que se expressam no significado da palavra. Essa afirmativa nos leva a retomar a construção do conceito de palavra ao longo da ontogênese e suas relações com o processo de apropriação da escrita, dado que nos conduz a um enfoque mais pontual acerca da pré-história da escrita.

### 3.2 Dos sons às palavras: etapa pré-linguística e pré-verbal do desenvolvimento da linguagem

Neste tópico, colocamos em pauta o primeiro ano de vida, a centralidade da percepção na estruturação da consciência do bebê e a necessidade do adulto no processo de engendramento das funções tipicamente humanas. Vigotski (1996) alega que o desenvolvimento da criança começa com o ato crítico; a fase do nascimento e a idade que se segue é chamada de pós-natal. No nascimento, a criança está fisicamente separada da mãe, mas devido a uma série de condições, esse momento não configura ainda uma separação biológica. Durante muito tempo, a criança continua sendo um ser biologicamente dependente em suas principais funções vitais. Por essa razão, o autor nomeará esse momento como período de passividade. Trata-se da transição entre o desenvolvimento intra e extrauterino. Podemos salientar algumas características dessa fase: alimentação que depende totalmente do adulto; sono-vigília: os bebês dormem 80% do tempo, entretanto estão dormindo meio acordados e acordados a meio caminho de dormir; a atividade reflexa marca esse início de vida, reação a estímulo inesperado e brusco, ‘reação de Moro’; não pode mover-se espacialmente sem a ajuda de um adulto e, por último, não há elementos na conduta que demonstrem vida social ativa. Nesse período, a vida psíquica está vinculada aos centros subcorticais, pois o córtex ainda está imaturo.

Esse momento representa um marco no desenvolvimento da vida psíquica individual, pois nele ocorre o entrelaçamento entre natureza e cultura e a possibilidade da formação de uma consciência individual e autônoma, a

principal neoformação dessa fase é, pois, a vida psíquica individual do recém-nascido. A esse respeito, Vygotsky (1996) destaca dois pontos:

- A vida que surge no período pós-natal se converte em existência individual; o bebê está separado do organismo que o gerou e, como toda existência humana, está inserido no social;
- Essa vida individual, por ser a primeira forma de existência, é a mais primitiva do ponto de vista social e psíquico e só pode compreendida socialmente.

Tais características estão consubstanciadas na atividade que guia o desenvolvimento do psiquismo no primeiro ano - *Comunicação emocional direta bebê-adulto* (ELKONIN, 1987). Segundo Vygotsky (1996), a vida psíquica do recém-nascido prescinde da possibilidade de fenômenos propriamente intelectuais e volitivos da consciência. Temos como característica desse momento a unidade percepção-emoção-ação. Como expressão dessa unidade, ressaltamos a presença de estados emocionais agradáveis ou desagradáveis (a expressão de seu rosto, entonação de seus gritos etc.). Em conformidade com o autor,

[...] O único que podemos admitir com algum fundamento é a existência de estados de consciência nebulosos, confusos, nos quais o sensitivo e emocional se encontram fundidos a tal ponto que caberia qualificá-los de **estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente** (VYGOTSKI, 1996, p. 281, grifo do autor).

O primeiro ano, segundo o autor, apresenta uma especificidade da sociabilidade, uma situação de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais. Primeiro, a satisfação das necessidades depende do adulto. “O bebê é incapaz de satisfazer uma só necessidade vital” (VYGOTSKI, 1996, p. 285), ele depende do adulto em todas as formas de relação social. A maneira de se relacionar depende do outro, as relações se realizam por meio dos outros, o que torna o bebê um ser totalmente social (cada relacionamento é mediado). Segundo, embora a criança dependa por completo dos adultos, todo o seu comportamento está imerso no social, mas carece dos meios fundamentais da comunicação social na forma da linguagem humana. E é essa a peculiaridade da situação social em que se encontra o bebê. Eis a contradição do primeiro ano:

A organização de sua vida lhe obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém esta comunicação é uma comunicação sem palavras, silenciosa, uma comunicação totalmente peculiar. O desenvolvimento no primeiro ano se embasa na contradição entre a sua máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação) (VYGOTSKI, 1996, p. 289).

Da citação acima extraímos que a criança inicia sua vida em um mundo cultural criado pelas gerações precedentes. O bebê precisa formar a imagem mental dos objetos, para sua construção, a criança precisará captar o objeto, o qual deve estar em seu campo perceptual, ainda, para

formar a imagem, é necessário afeto, assim, cada ato sensorial é um ato afetivo. O adulto é a fonte de afeto que irá mediar a formação das sensações e percepções da criança acerca do mundo (MARTINS, 2013). Pensar significa ter em seu campo perceptual estímulos que possibilitem a formação de imagens (sons, gestos, músicas, objetos culturais). Se o pensamento está circunscrito ao campo sensorio-perceptual, por outro lado, os sistemas comunicacionais também estão firmados em sua base natural, ou seja, o bebê tem a comunicação como instrumento para as relações com entorno físico e social: reações vocais reflexo-incondicionadas. Esses são os instrumentos de contato social do bebê nesse período (primeiros meses de vida), essencialmente mecanismos fisiológicos que revelam estados emocionais do organismo. Trata-se de uma etapa na qual a linguagem é pré-intelectual e o pensamento se revela pré-linguístico.

Nos primeiros meses de vida, os sons são expressões de estados emocionais e, de forma alguma, são a designação de objetos. As primeiras palavras surgirão dos sons que a criança ouve da fala do adulto aliados à formação da imagem subjetiva que está construindo acerca dos objetos e fenômenos que experiência, está, por conseguinte, aprendendo a ouvir sons e a distingui-los. Ao ouvirmos os sons de um recém-nascido não sabemos dizer qual a língua que irá falar, ou a qual nacionalidade ele pertence, ele possui apenas o que a espécie possibilitou. Juntamente com a imagem, o bebê está aprendendo a ouvir sons e a distingui-los. A imersão cultural do bebê resulta na transformação em mudanças psicofisiológicas. Nas palavras de Luria (1986, p. 30, grifo nosso)

As primeiras palavras podem ser mais pobres ou completamente diferentes em sua fonética [...] mais ainda, **resulta inclusive necessária a inibição dos sons biológicos, para que a criança possa adquirir os sons que entram no sistema da linguagem.** [...] as primeiras palavras não nascem dos primeiros sons que emitem o lactente, mas sim daqueles sons da linguagem que a criança assimila da fala do adulto quando ouve. [...] esse processo possui uma história longa.

O percurso até as primeiras palavras é longo, nos primeiros meses de vida a criança iniciará o processo de ‘tomar uma coisa por outra’, como, por exemplo, quando a criança chora para chamar a mãe ela, quando há sorrisos para atrair a atenção do adulto. A atividade de comunicação emocional direta não só será engendrada na relação com o adulto, mas será nessa relação que ela ganhará novos contornos. Ao longo do primeiro ano, novas maneiras de conduta surgem e a motricidade do tipo afetiva paulatinamente é substituída pela que se aproxima da sensório-motora. Como sinal de avanços promovidos no interior da atividade de comunicação emocional direta, Vygotski (1996, p. 287) indica para uma mudança no comportamento do bebê por volta do quinto-sexto mês de vida,

[...] os primeiros movimentos precisos defensivos, uma preensão mais firme, os primeiros rompantes de alegria, gritos causados por algum movimento desafortunado, talvez os primeiros desejos, tentativas experimentais, reações sociais ao ver crianças de sua mesma idade, busca de brinquedos perdidos.

Cheroglu e Magalhães (2016) declaram que a atividade conjunta bebê-adulto social promove gradualmente uma

complexificação no desenvolvimento da coordenação visomotora (olho-mão), tal como proposto por Elkonin:

É precisamente o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto e em sua distância. Os adultos que se ocupam de uma criança frequentemente não se dão conta de que lhe oferecem no completo sentido da palavra, exercícios conjuntos para formar o movimento preênsil: o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distância na qual a criança começa dirigindo a mão para ele, e afasta-o, obrigando a criança a estirar-se na direção dele; se a criança estende as mãos para o objeto, o adulto desloca-o até que entre em contato com as mãos da criança etc. (ELKONIN, 1998, p. 209-210).

Esses modos de comportamento não surgem espontaneamente e estão relacionados à forma como o adulto apresenta objetos, palavras e afetos à criança. Os adultos que estão no trato com a criança criam possibilidades para que a atividade objetal surja e se complexifique. Chamamos atenção para o papel da imitação nesse período; o bebê vê a realidade e a si mesmo pelo adulto e busca imitar suas expressões faciais, seus gestos e seus sons. O bebê não imita nunca o movimento dos objetos inanimados, por exemplo, a oscilação de um pêndulo. Suas ações imitativas se produzem tão somente quando está presente a comunidade pessoal entre o bebê e a pessoa a quem imita.

Nessa direção, o professor conhecedor do psiquismo infantil será capaz de organizar a atividade escolar considerando as necessidades postas. Tomemos como

exemplo a leitura de um livro. Todos nós já observamos bebês de 1 ano e meio a 2 anos 'lendo'. Na realidade ele está imitando a ação do adulto, com a entonação da voz, os gestos etc. Mas, essa imitação foi possível porque o ato ler está presente na ação do adulto. Como já dito, a forma mais desenvolvida precisa ser apresentada para a criança desde o princípio.

Ainda acerca da relação criança-adulto, consideramos que a premissa de Mendonça (2017) sobre a necessidade de estimulação auditiva situa-se na centralidade dessa relação. Segundo o autor, a criança precisa ser estimulada auditivamente para que as conexões sensoriais ativem as áreas de projeção primária, como o próprio nome diz, essas são as áreas responsáveis pela recepção dos sons, em outras palavras, é para onde o som vai quando se ouve; se a fala do outro não fizer a estimulação, a criança não formará a habilidade de constituir os sons da língua materna, não haverá a especialização dos sons em ruídos, melodia, sons da língua. Trata-se de desenvolver na criança a acuidade perceptual auditiva, sendo necessário um trabalho que apresente a ela possibilidades de perceber e diferenciar aspectos sonoros existentes na realidade, tais como sons da natureza, instrumentos musicais, fala humana. Nesses primeiros meses de vida é fundamental, no trabalho com o bebê, o trato com sons que se efetiva por meio das ações com o adulto, possibilitando o desenvolvimento das primeiras formas de compreensão das palavras, bem como da utilização ou pronúncia das mesmas.

Destacamos o fato de que a constituição do que é tipicamente humano na criança só será possível se houver um outro que a alce a esse patamar. As funções ditas naturais, regidas por mecanismos biológicos, só serão transformadas

sob a ação da cultura. No primeiro ano de vida, ainda temos independência entre linguagem e pensamento, mas a imagem do objeto está sendo construída aliada ao pareamento com o som. Nesse período denominado pré-verbal há um desenvolvimento do balbucio, gesto e gesto indicador, e por fim, das primeiras palavras, elemento central da linguagem. Segundo Luria (1986), o início da linguagem e a primeira palavra estão ligadas à ‘ação da criança e à sua comunicação com o adulto’.

As primeiras palavras da criança, diferentes de seus primeiros sons, não expressam seus estados, mas estão dirigidas ao objeto e o designam. No entanto, essas palavras possuem no início um caráter simpráxico, estão fortemente entrelaçadas com a prática.

Entretanto, para que essas conquistas ocorram, não se trata de ficar falando com o bebê, mas de falar e apresentar o objeto, realizar o pareamento (linguagem-som-objeto). Acerca dessa questão, Martins (2013), fundamentada nos pressupostos de Luria e Vigotski, sinaliza que nesse momento a criança assimila apenas que cada objeto corresponde a uma palavra que o denomina e, ainda, a palavra que identifica o objeto se revela como mais uma de suas propriedades, como extensão do próprio objeto. A palavra ensinada à criança no início da vida não possui para ela uma referência estável e a centralidade do processo reside no sujeito que se lhe dirige, o gesto com o qual se acompanha a palavra e a entonação, “[...] por isso podem se encontrar na vida da criança períodos durante os quais o significado imediato da palavra, sua função designativa, muda conforme a situação em que a palavra aparece e segundo os fatores simpráxicos que a acompanham” (LURIA, 1986, p. 47).

Em conformidade com o autor suprarreferido, a palavra ensinada à criança não possui para ela uma referência estável, subjugando-se a situação em que se encontra, o sujeito que se lhe dirige, o gesto com o qual se acompanha a palavra e a entonação, “[...] por isso podem, se encontrar na vida da criança períodos durante os quais o significado imediato da palavra, sua função designativa, muda conforme a situação em que a palavra aparece e segundo os fatores simpráxicos que a acompanham” (LURIA, 1986, p. 47). Para ilustrar, o autor apresenta resultados de experimentos e aponta que para os bebês de 6-7 meses a designação do objeto está diretamente relacionada ao contexto e somente é possível em determinadas condições. Segundo Luria, a posição em que se encontra a criança, por exemplo, sentada, ou a depender de quem diz a palavra, por exemplo, a mãe, bem como os acompanhamentos, gestos e entonação, determinam o sucesso da criança ao designá-lo. Destaca também que a formação da referência objetual (significado imediato da palavra) possui um percurso em que os fatores simpráxicos irão perdendo sua força. Como descrito no exemplo acima, vários fatores determinam o sucesso da criança na designação do objeto, e a emancipação desses fatores acessórios tende a ocorrer por volta da metade do segundo ano de vida, e a palavra irá “[...] adquirir sua referência objetual permanente” (LURIA, 1986, p. 48).

Entretanto, para que essas conquistas se efetivem, não é necessário ficar falando com o bebê a todo tempo, mas sim falar e apresentar o objeto, realizando o pareamento linguagem-som-objeto.

É a inserção da criança em contexto cultural que cria a necessidade de ela falar, visando inicialmente, sobretudo,

controlar o comportamento do outro e satisfazer seus desejos. É esse movimento que engendrará a atividade guia do próximo período: objeto manipulatória. Conforme Vigotski (1996), a primeira utilização de ferramentas e o emprego de palavras se dão para expressar desejos/necessidades e marcam o final desse período, originando uma etapa completamente nova para a criança. O final do primeiro ano será marcado por três elementos cuja transitoriedade dos conteúdos sinaliza o fim do período estável: o andar (quase anda), as expressões relativas aos afetos e às vontades da criança (birra) e o desenvolvimento da linguagem (quase fala).

Martins (2013) afirma que a criança pronuncia as primeiras palavras, mas a conexão entre estas e o objeto é externa e não interna, isto é, não é representativa de conexões entre signos e significado. A fala da criança contempla a palavra na condição de equivalente funcional da mesma, isto porque a palavra pressupõe, necessariamente, o seu entrelaçamento com o pensamento. A criança viverá aqui seu primeiro desafio: entender que a linguagem versa sobre categorias e não acerca de objetos isolados.

Esse momento de transição é caracterizado pela presença da linguagem autônoma e possui peculiaridades nos aspectos motor, articulatorio e fônico. Os significados das palavras, ainda em elaboração, são diferentes dos significados apresentados pelos adultos, mas a criança será capaz de compreendê-los antes mesmo de conseguir se expressar por meio delas, num processo de elaboração ativa de significados.

Ao discorrer acerca do papel da linguagem autônoma, Vygotski (1996) enfatiza que sem a criação da necessidade da linguagem a criança jamais haveria passado do período de desenvolvimento pré-linguístico ao verbal. Em síntese, a

criança descobriu a existência do objeto, consegue pegar, manipular, jogar e terá como desafio buscar compreender seu uso social. O uso que ela faz de um lápis é o mesmo dado a outros objetos: pega, manipula, coloca na boca e joga no chão. Ao tratar dessa questão, Mendonça (2017, p. 63) exemplifica com o uso do giz, pontuando que “[...] o adulto, ao apresentar o objeto à criança, o faz utilizando-se das formas de uso, acompanhadas pelo significado da palavra e do gesto, transmitindo culturalmente a ideia de uso do pedaço de giz”.

Conforme exposto, o que caracteriza a situação social de desenvolvimento da criança, a partir do segundo ano de vida, é a dependência da situação concreto-visual. O processo de pensamento no início desse período tem como centro o campo perceptual concreto: “[...] pensar significa orientar-se nas relações afetivas dadas e atuar de acordo com a situação externa que percebe. Na idade mencionada, impera a percepção visual-direta, afetivamente matizada, que se transforma de imediato em ação” (VYGOTSKI, 1996, p. 345).

Assim, a criança nessa idade possui uma atividade intelectual, porém, nos limites do desenvolvimento de seu pensamento, ainda centrado nos aspectos sensoriais imediatos dos objetos e fenômenos e das palavras na condição, meramente, de seus equivalentes funcionais. Os avanços qualitativos no âmbito do pensamento acompanharão, portanto, a solidificação da palavra na condição de ‘signo’.

Desse modo, o ensino precisa contribuir para que a criança engendre uma nova forma de atividade, apropriando-se da palavra enquanto unidade linguística de referência da fala e possibilitando-lhe operar com o conceito de palavra. O significado da palavra continua se desenvolvendo, mesmo

depois de ter alçado uma referência objetal estável, posto que as funções generalizadora e analítica ainda operação significativas transformações nele. Nas palavras de Luria (1986, p. 51, grifo do autor)

Assim, por exemplo, se as palavras **armazém**, **cachorro** ou **carvão** possuem a mesma referência objetal para uma criança de 3 anos e para uma de 7, para um estudante primário e para um secundário, isto não significa de forma alguma que estas palavras, em cada uma destas etapas de desenvolvimento, possuam o mesmo significado.

Já dissemos que a organização do ensino desenvolvente necessita dispensar atenção às dimensões fonéticas e semânticas e que a centralidade do ensino é a unidade presente na palavra. Corroborar a futura aquisição da escrita nesse momento demanda de um lado possibilitar que a criança dê início ao processo de representação da realidade por meio da palavra na condição de conceito. Por exemplo, ao ensinar a palavra ‘copo’ será necessário apresentar vários copos de cores, tamanhos e formas diferentes, pois assim a criança poderá abstrair a ideia e compreender que a palavra representa uma classe de objetos e não apenas um objeto em particular. E de outro lado, ensinar a pronúncia da referida palavra, lembrando que a criança domina apenas ‘meias palavras’ tanto em seu aspecto semântico, quanto fonético.

### 3.3 O surgimento da palavra e o entrecruzamento linguagem e pensamento: o nascimento da possibilidade de superar os limites da experiência sensorial

De início, é necessário termos clareza de que o desenvolvimento motor e a conquista da marcha ereta possibilitam à nova criança maior autonomia na exploração do ambiente e transformam a maneira pela qual se relaciona com o seu entorno físico e social. O adulto continua sendo fundamental, responsável por apresentar à criança o funcionamento dos objetos e suas formas de uso, modelos de ações. Contudo, se comparado ao momento anterior, o nível de dependência da criança em relação a ele é menor.

Se no item anterior destacamos o período pré-linguístico do pensamento e pré-conceitual da linguagem, bem como enfatizamos o longo percurso para a conquista das primeiras palavras e a necessidade do desenvolvimento da acuidade perceptual auditiva e visual, neste item, apresentamos a compreensão da criança acerca do conceito de palavra como central para o desenvolvimento da consciência, e a necessidade da organização do trabalho pedagógico visando a identificação da palavra como unidade linguística de referência da fala. Devemos ter em conta que o trato com a palavra não só permitirá que a criança opere com os objetos na sua ausência, mas que a palavra é ‘a célula do pensamento’, e por meio dela o pensamento ganha possibilidades de abstração e generalização.

Como posto anteriormente, Lúria (1986) e Vigotski (2001) demonstraram que a unidade fundamental da linguagem é a palavra e sua composição fundamentalmente

inclui a referência objetual, que consiste na função de designar o objeto, o traço, a ação ou a relação, bem como o significado dos mesmos, compreendido como a captação de determinados traços no objeto e sua generalização, introduzindo-o em um determinado sistema de categorias. Nas palavras de Luria (1986, p. 35, grifo do autor)

Seria incorreto pensar que a palavra é apenas um **rótulo** que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade isolada. Na realidade, a estrutura semântica é muito mais complicada [...] a palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares [...] que constituem o campo semântico.

Da sentença acima apreendemos que a utilização de instrumentos sígnicos inaugura uma etapa completamente nova para a criança. A necessidade de controle do comportamento do outro e a busca pela compreensão da função social dos objetos de seu entorno resultam no fenômeno de maior importância nesse período: o entrecruzamento entre linguagem e pensamento. A criança principia, assim, o domínio de signos, dado que possibilita a representação ideativa do objeto, e os primórdios das operações lógicas do raciocínio representadas na abstração e generalização. Tem início um longo processo de internalização da língua materna, que perpassa pelo desenvolvimento da linguagem egocêntrica e culmina na linguagem interna, que a rigor é esteira para a futura aquisição da escrita.

Para a compreensão desse complexo processo, tomemos a relação da criança com os objetos. No início do período da primeira infância, ela apresentará um maior interesse pelos objetos, manipulará e buscará compreender sua função social. Já não lhe basta saber apenas o nome dos objetos, mas suas formas de uso e as conquistas do período anterior, quais sejam: ela já caminha, explora melhor o entorno físico e social, sua percepção está mais acurada, a atenção focal se expressa como guia das ações que realiza, possui um acervo vocabular mais rico que o anterior etc. lhe permitem um salto qualitativo de desenvolvimento. Quando ela pergunta: ‘o que é esse?’, para além de saber ‘como isso se chama?’, ela quer saber ‘O que isso faz? Como usa?’ Os gestos do adulto e outras formas ‘mudas’ de ensino não satisfazem a sua necessidade de compreender a função do objeto, ela passa a requerer essas informações do adulto por meio da linguagem.

Retomamos o exemplo do uso do lápis: quando a criança segura o lápis e com o gesto da mão faz um movimento indicando a ação do desenho, ela está no processo de apropriação do uso desse instrumento. Temos uma criança que reconhece a função social do objeto e é capaz de tomá-lo enquanto ferramenta. Frisamos que a ideia de uso de ferramentas psíquicas é essencial para o surgimento dos rudimentos da escrita. Todavia, a criança poderá se apropriar do uso desse instrumento somente se houver atividades que gerem a necessidade de fazê-lo. A necessidade é central para que o desenvolvimento ocorra e no início da vida essa necessidade é partilhada – adulto-criança. Vigotski (1999b, p. 98) pondera que “[...] todo instrumento é necessariamente um estímulo: se não o fosse, ou seja, se não gozasse da faculdade

de influir no comportamento, não poderia ser um instrumento. Mas nem todo estímulo é instrumento”. Esse destaque acerca de quais estímulos são de fato instrumentos e necessitam da atenção da criança precisa ser mediado pelo adulto.

Uma das teses centrais apresentadas por Vigotski é que o significado da palavra se desenvolve. Assim, para a organização do futuro ensino da escrita e leitura é fundamental a compreensão do processo de formação do significado da palavra ao longo do desenvolvimento da criança. Segundo Luria (1986, p. 47) “[...] no período que vai desde a metade do primeiro ano de vida até os 3, 5-4 anos pode-se observar a complexa história do desenvolvimento da função designativa da palavra ou sua referência objetal”.

Por conseguinte, a atividade objetal manipulatória engendra uma nova qualidade psíquica: ‘o desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento’. A apropriação da linguagem duplicará o mundo perceptível e possibilitará à criança operar com os objetos em sua ausência, ou seja, para além das coisas diretamente observáveis e manipuláveis. A possibilidade de superar os limites da experiência sensorial amplia drasticamente o mundo da criança posto que a liberta do campo sensorial imediato, abrindo as possibilidades para o processo de simbolização. Por esta via, inicia sua compreensão de que ‘algo’ pode ocupar o lugar de outro ‘algo’, dado de maior grandeza para a futura aprendizagem escrita. Para escrever, a criança terá que tomar uma ‘coisa’ por ‘outra’, ou seja, terá que transformar os sons das palavras em signos gráficos.

Para compreensão desse processo, é importante reafirmar que na concepção de Vygotski (1996, p. 396), “[...]”

o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”. São essas conexões primárias entre pensamento e linguagem que ultrapassam a conexão direta objeto/designação e possibilitam o início do desenvolvimento de conceitos. Como já dito neste texto, uma das teses centrais apresentadas por Vigotski é que o significado da palavra se complexifica, e para a organização do ensino da escrita e leitura é fundamental a compreensão do processo de formação do significado da palavra no desenvolvimento da criança.

A relação entre o pensamento e a palavra é compreendida por Vigotski (2001, p. 409) como “[...] um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. Martins (2013) assevera que para Vigotski a palavra é um fenômeno verbal e intelectual na medida em que condensa em si as demandas funcionais tanto da linguagem, quanto do pensamento. Essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, “[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p. 409). O autor destaca, então, a importância de considerar, na análise da formação da palavra, dos planos físico sonoro (externo) e semântico (interno) e pondera que ela é uma unidade complexa e heterogênea.

Ao se analisar o desenvolvimento desses dois aspectos veremos que eles percorrem caminhos opostos durante seu percurso, isto é, no que se refere ao aspecto sonoro (externo), a criança apropria-se de uma palavra a partir do encadeamento de duas ou três palavras, em seguida

no sentido de uma frase, e após a concatenação de outras frases simples há a convergência para a formação de proposições mais elaboradas e uma linguagem coordenada formada mediante o desenvolvimento de orações. ‘Desse modo, ao assimilar o aspecto fásico da linguagem a criança caminha das partes para o todo’ (VIGOTSKI, 2001, p. 409).

Em contrapartida, para o autor, o desenvolvimento semântico se inicia pelo todo,

[...] por totalidade de uma oração, posteriormente ela passa a apreender as unidades semânticas, os significados de cada palavra. Assim, a regência desenvolvimentista da linguagem caminha de modos diferentes para cada um de seus pares **O aspecto semântico transcorre em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra, ao passo que o aspecto externo transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração** (VIGOTSKI, 2001, p. 411, grifo nosso).

Assim, é importante que nos detenhamos a algumas questões específicas desse processo, que podem servir de suporte para a prática pedagógica. Primeiro, destacamos a necessidade de identificação, pela criança, da palavra como unidade linguística de referência da fala, e reafirmamos que a tomada de consciência da estrutura verbal não é realizada pela criança da noite para o dia. Nas palavras de Luria (1986, p. 73, grifo do autor)

Se apresentarmos a uma criança de 3-5 anos, que já domina a aritmética elementar, duas palavras isoladas, por exemplo, **mesa-cadeira** e perguntarmos quantas palavras há, ela responderá

sem dificuldade **duas**. No entanto se passamos dos substantivos concretos aos verbos ou adjetivos, como na combinação **o cachorro come** ou o **limão azedo**, a criança não está em condições de dar a resposta correta: **claro aqui há uma palavra, cachorro** ou **limão**. Conclui-se que as palavras concretas (substantivos) separam-se e toma-se consciência delas antes que as palavras que designam ações ou qualidades.

Segundo o autor, a separação e a tomada de consciência das palavras auxiliares só se fazem possíveis num processo de aprendizagem. E, ainda, “[...] por trás de cada palavra, está obrigatoriamente, um sistema de enlaces sonoros, situacionais e conceituais” (LURIA, 1986, p. 80). Lembrando que no início da vida a preponderância será do aspecto físico, fonético, deste feito teremos a tarefa de auxiliar a criança na construção dos significados, instituintes dos conteúdos do pensamento. É nesse sentido que Vigotski (2001, p. 412) assinala: “[...] a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”. Em relação a essa questão, afirma que os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem uma unidade. Complementa o autor:

O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo

desmembrado em sua linguagem. Ocorre também o contrário: na medida em que, em sua linguagem, a criança passa das unidades para o todo decomposto na oração, no pensamento ela pode passar do todo não decomposto para as partes (VIGOTSKI, 2001, p. 411).

Segundo, há que se levar em conta que o ato de falar requer a transição da palavra do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso, do plano externo da linguagem para o plano interno (VIGOTSKI, 2001). Aqui, desponta um conceito central para a compreensão dessa relação: a ‘linguagem interior’. Vigotski apresenta a linguagem interior e defende a tese de que se trata de uma formação particular de natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas, e para sua compreensão será necessário o entendimento de suas relações com a linguagem egocêntrica.

A linguagem egocêntrica foi intensamente estudada por Piaget, no entanto, “[...] não devidamente aclarada em seus pontos-chave: estrutura, função e gênese” (VIGOTSKI, 2001, p. 426). Vigotski tomou como hipótese norteadora a ideia de que a linguagem egocêntrica faz parte de uma série de estágios que antecedem a linguagem interior. Para o autor, a linguagem egocêntrica contém desde seu surgimento o gérmen social e, ao contrário do que postula Piaget, não é ainda uma fala subjetiva.

E ainda:

[...] psicologicamente, a linguagem da criança é uma linguagem egocêntrica em termos funcionais e estruturais, isto é, uma forma específica e autônoma

de linguagem, mas isto não acontece até o fim, uma vez que ela é subjetiva quanto à sua natureza psicológica, ainda não é conscientizada como linguagem interior e a criança ainda não destaca enquanto linguagem para os outros; também em termos objetivos, essa linguagem é uma função diferenciada da linguagem social, mas não o é até o fim, uma vez que pode funcionar apenas em situação que torne possível a linguagem social. Assim, nos aspectos subjetivos e objetivos **essa linguagem é uma forma mista e transitória entre a linguagem para os outros e a linguagem para si - nisto reside a lei básica do desenvolvimento da linguagem interior.** A linguagem para si, linguagem interior, torna-se interior mais por sua função e por sua estrutura, isto é, mais por sua natureza psicológica que pelas formas externas de sua manifestação (VIGOTSKI, 2001, p. 444, grifo nosso).

Com base em seus estudos acerca da gênese da linguagem egocêntrica, Vigotski (2001) identificou que sua característica mais geral diz respeito a tendência para abreviação e omissão de palavras, frases, orações. Nesse sentido, a sintaxe se estrutura enfatizando o predicado e ocultando o sujeito, bem como as palavras a ele relacionadas, dando luz ao que chamou de predicatividade ou tendência à predicatividade absoluta. Tal tendência é particularidade necessária da sintaxe da linguagem interior (VIGOTSKI, 2001).

Para o autor, a linguagem egocêntrica contém desde seu surgimento o germen social e não é ainda uma fala subjetiva, afirmando que:

[...] a linguagem egocêntrica da criança é uma forma específica de linguagem que já se distingue em termos funcionais e estruturais e, não obstante, por

sua manifestação ainda não se destacou definitivamente da linguagem social em cujo seio esteve sempre se desenvolvendo e amadurecendo (VIGOTSKI, 2001, p. 443).

E acrescenta “[...] assim, nos aspectos subjetivos e objetivos essa linguagem é uma forma mista e transitória entre a linguagem para os outros e a linguagem para si - nisto reside a lei básica do desenvolvimento da linguagem interior” (VIGOTSKI, 2001, p. 444).

Martins (2013, p. 180) retoma os estudos de Vigotski e Luria (2007) relativos à fala egocêntrica e explica que estes autores evidenciam o uso da fala egocêntrica como emprego de signo auxiliar, haja vista que diante de situações complexas o coeficiente desse uso por parte da criança, praticamente duplica. Na visão dos autores,

A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando essa fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, se volta para si mesma, quando, em lugar de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela a si mesma. Nesse segundo caso, a fala que intervém na solução passa desde a categoria de função intersíquica à de função intrapsíquica (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 32).

Ademais, Vygotski (1996) sustenta que as neoformações da primeira infância estão relacionadas à linguagem e a tomada de consciência dos objetos e fenômenos só é possível por meio de sua aquisição. É como resultado da aliança entre linguagem e pensamento que os objetos adquirem significados. O que está em questão é ensinarmos a criança a abstrair os traços essenciais dos

objetos. Por exemplo, ela terá que aprender que o copo não se identifica à sua materialidade captada pela percepção, mas que possui traços comuns a uma classe. Tomando especificamente a escrita: antes de saber o traçado das letras e suas formas, a criança precisa compreender o que é forma. Por isso, ao organizar o ensino, será necessário propor atividades que permitam à criança classificar, agrupar, ordenar.

No cerce dessa questão está o desenvolvimento de conceitos, e ao analisá-los Vigotski (2001) argumenta que o significado da palavra ‘evolui’, posto que ao longo da vida se atravessa diferentes formas qualitativas de generalização. Na mesma direção, Luria (1986) destaca que a criança de 3 anos sabe perfeitamente o que é um gatinho, xícara, galo, peixe e não confunde uma coisa com a outra, entretanto, esse fato não significa que o desenvolvimento da palavra enquanto célula da consciência já tenha se esgotado. A título de exemplo,

[...] se as palavras **armazém**, **cachorro** ou **carvão** possuem a mesma referência objetal para uma criança de 3 anos e para uma de 7, para um estudante secundário, isto não significa de forma alguma que estas palavras, em cada uma destas etapas de desenvolvimento, possuam o mesmo significado (LURIA, 1986, p. 51, grifo do autor).

Ao aprofundar a análise acerca da formação de conceitos em suas relações com o desenvolvimento do pensamento, Vigotski (2001) apresenta três grandes períodos, diferentes entre si por conta das distintas estruturas de generalização que adotam. São eles: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato -

rigorosamente conceitual. Nestas proposições, nos ateremos aos aspectos mais gerais. No cerne das estruturas do pensamento sincrético encontram-se laços afetivos que não necessariamente estão vinculados ao significado objetivo da palavra. Ao tratar a questão, Luria (1986, p. 52) apresenta como exemplo a palavra cachorro e afirma, “[...] a palavra cachorro pode ser tanto algo horrível, se por ele mordida, como algo muito agradável, se cresceu junto a seu cachorro e está acostumada a brincar com ele”. O pensamento sincrético está diretamente relacionado à percepção imediata do fenômeno. Martins (2013) destaca que nesta forma de pensar, característica dos primeiros anos de vida, a realidade está subjugada às percepções e impressões sensíveis que a criança realiza do mundo que rodeia. Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 176) ressalta que

O Significado atribuído a alguma palavra pela criança que se encontra nesse desenvolvimento dos conceitos pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto. Através de palavras dotadas de significado, a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança.

Entretanto, o pensamento sincrético cederá lugar a vínculos reais “[...] estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata” (MARTINS, 2013, p. 218), denominada de pensamento por complexos. No pensamento por complexos a palavra evoca “[...] toda uma situação concreta

[...] estão encerrados uma série de imagens diretas, imediatas, práticas e que correspondem às situações” (LURIA, 1986, p. 52-53). Retomando o exemplo do cachorro, o autor afirma já existir uma experiência concreta, o cachorro cuida da casa, o cachorro corre atrás do gato etc. Martins (2013) assevera que esta fase dos complexos possui um longo percurso, abarcando o final da primeira infância até início da adolescência, e perpassa por muitas variações funcionais e estruturais. Ao sintetizar este conceito, a autora destaca:

Os complexos abarcam, então a união, a generalização, de objetos diferentes, baseando se em uma multiplicidade de vínculos entre eles estabelecidos por meio de conexões práticas e casuais. Por isso afirmou Vigotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores (MARTINS, 2013, p. 133).

O pensamento abstrato, por seu turno, apresenta centralmente os enlaces lógicos presentes na palavra e alcança possibilidades para “[...] operar por meio de conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração” (MARTINS, 2013, p. 221).

Ao apresentar as transformações que o significado da palavra atravessa, provocando não só mudanças na estrutura semântica mas também dos processos psíquicos, Luria (1986, p. 52) o resume:

Na criança pequena, o papel principal é desempenhado pelo afeto, a sensação de algo agradável. Para a criança de idade pré-escolar ou para o jovem escolar, o papel principal é desempenhado pela imagem imediata, sua memória, que reproduz uma situação determinada. Para o

estudioso, o papel principal é desempenhado pelos enlances lógicos presentes na palavra.

Sigamos com o tema. Já dissemos anteriormente que cada palavra evoca todo um sistema de enlances, denominados por Luria (1986) Martins (2013) de ‘campos semânticos’. Ao tratar da questão, o autor pontua que na aparência uma palavra pode parecer ter um significado permanente e unívoco ‘um gatinho é sempre gatinho’, entretanto a palavra é um sistema de enlances sonoros, situacionais e conceituais. A discussão da questão está diretamente relacionada com a tomada de consciência do conceito de palavra pela criança, ponto central para o processo de desenvolvimento da escrita. No trabalho pedagógico, o professor munido deste conhecimento organizará atividades que alternem o trabalho com os campos semânticos, ou seja, ora poderá ter como figura do processo pedagógico os enlances situacionais, ora os sonoros e ora os enlances conceituais. Tomemos, como exemplo a palavra ‘gatinho’, a depender dos objetivos da atividade os enlances poderão ser situacionais (gato, leite, rato etc.), em outros momentos o professor poderá requerer da criança enlances sonoros (gatinho, passarinho, fofinho) e por fim, enlances conceituais (gato animal doméstico, diferente dos animais selvagens etc). Destacamos que toda palavra é um conceito e, inicialmente a face fonética encontra-se em preponderância, uma vez que a criança está aprendendo o som das palavras, mas esse processo sofrerá uma inversão ao longo do desenvolvimento. No adulto, “[...] os enlances sonoros das palavras estão quase sempre inibidos, a consciência se mantém afastada deles” (LURIA, 1986, p. 80). Raramente uma pessoa diante da palavra ‘bola’ evocará ‘cola’,

‘mola’. O afastamento dos “[...] enlaces sonoros dá-se em benefício dos enlaces semânticos, mais essenciais” (LURIA, 1986, p. 80). Nesta direção, o autor assinala:

[...] no processo da ontogênese, juntamente com o significado das palavras, também muda o sistema de processos psíquicos, sendo que nas etapas iniciais, por trás da palavra está o afeto, na etapa seguinte, estão as representações concretas diretas e, nos estágios posteriores, a palavra já está fundada em complexos sistemas de relações lógico-verbais (LURIA, 1986, p. 58).

Em síntese, o percurso de desenvolvimento da criança culmina em conquistas que lhe permitem tomar uma coisa por outra e representar a realidade externa internamente pelo uso de signos. Essas conquistas trarão em seu bojo a possibilidade de complexificar a formação de conceitos e, conseqüentemente, elaborar a ideia/conceito de palavra. Essa aquisição ampara-se em operações racionais do pensamento, em especial na generalização e abstração.

### 3.4 A palavra como ideia: abstração, generalização, jogos simbólicos

No item anterior, demonstramos que o pensamento verbal desde sua origem é social e a apropriação da palavra enquanto instrumento do psiquismo passa por um longo e complexo caminho de desenvolvimento da linguagem interior. Apoiadas nos escritos de Vigotski (2001) e Luria (1986), afirmamos que a linguagem interna, formada de uma gradual redução e internalização da linguagem externa, perde,

nesse processo, seu amplo caráter morfológico e gramatical e torna-se essencialmente predicativa. A ‘ideia’ ou o pensamento a partir do qual se constrói o processo de formulação da expressão da linguagem, reflete a realidade conhecida, generalizando o conteúdo preparado para a formulação verbal e relacionando o objeto da expressão com uma determinada categoria.

As conquistas cognitivas/afetivas consolidadas na fala, corroborarão o desenvolvimento das brincadeiras de papéis sociais como atividade guia para o período entre 4 a 6 anos da criança e podem ser caracterizados pela necessidade desta em fazer o que o adulto faz (PASQUALINI, 2013; LAZARETTI, 2016). Corroborando as autoras, o interesse da criança volta-se para o ‘sentido social’ das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais, e nesse sentido, afirmam que ‘brincar é representar o homem’ e uma realização imaginária de desejos não realizáveis. Essa conquista possibilita à criança assumir o papel de adulto e de suas funções sociais de trabalho. É possível não apenas reproduzir papéis, fatos, mas generalizar ações com os objetos.

No momento em que se inicia o processo de desenvolvimento das estruturas de generalização, inicia-se também a possibilidade de desenvolvimento de conceito. Ao tratar do conceito de generalização, Vigotski (2001, p. 246, grifo nosso) pondera:

[...] os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, **a transição de uma estrutura de generalização a outra**. Em qualquer idade, um conceito expresso

por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem.

No início do processo de generalização, o adulto precisa auxiliar a criança para que ela ultrapasse a materialidade captada sensorialmente. Vigotski (2001) nos apresenta o exemplo do relógio, indicando que a criança precisa conhecer diferentes tipos de relógio para colocá-lo em uma classe de objetos e assim extrair traços, transpô-los a outros, abstrair. Os diferentes tipos de relógios em sua aparência são relógios porque têm um traço essencial em comum.

A construção das estruturas de generalização, a princípio, está circunscrita ao plano concreto-factual, radica uma forma e uma estrutura de generalização que a criança estabelece entre objetos e fenômenos da realidade em seu pareamento com as palavras da língua. Luria (1986) em seus escritos sobre a temática, destaca que para além do significado real imediato ou situacional, encontram-se os enlaces práticos imediatos ou as situações diretas; cada elemento destes entra em enlace com a palavra sobre bases distintas, por exemplo, na palavra ‘cachorro’, ‘o cachorro vive na sua casinha, vigia a casa, morde etc.’.

É certo que a forma ideal da língua deve estar presente desde o nascimento da criança, nesta direção, “[...] os signos não aparecem como invenções das crianças, elas os recebem das pessoas que as rodeiam e apenas depois tomam consciência” (VIGOSTKI, 2001, p. 179). Nessa lógica, os nexos entre face fônica e semântica da palavra não aparecem de forma particular e espontaneamente nas crianças, mas seguem as tendências objetivas presentes nas produções

humanas e transmitidas por meio do ensino. O autor, fundamentado nos estudos de Uznadze, declara que “[...] os verdadeiros conceitos se desenvolvem no pensamento infantil em período relativamente tardio, ao mesmo tempo em que a compreensão mútua entre a criança e o adulto se estabelece muito cedo” (VIGOTSKI, 2001, p. 197). Tal ocorrência revela que essa compreensão é possível por existir uma coincidência externa entre a estrutura de generalização utilizada pela criança e a organização dos conceitos. Vigotski (2001, p. 217) aponta essa questão explanando que adulto e criança “[...] se entendem quando pronunciam a palavra cão, vinculam essa palavra a um mesmo referente, tendo em vista um único concreto, embora, neste caso, um conceba um complexo concreto de cães e o outro um conceito abstrato de cão”.

Essa forma de pensar é característica dos períodos pré-escolar e escolar, sua superação torna-se possível na idade de transição, com o desenvolvimento dos conceitos verdadeiros, apenas se houver atividades organizadas para o ensino de conceitos, o pensamento poderá alcançar graus mais abstrativos. Ao discutir a questão, Luria (1986, p. 53) afirma que a palavra adquire um caráter paradigmático, “[...] incluindo o objeto dado em um sistema hierárquico de contraposições abstratas: um cão basset não é um bulldog; o basset é um cachorro e não um gato; o gato e o cachorro são animais e não vegetais etc.”.

Ao final da infância precoce, a criança percebe a existência dos vínculos objetivos existentes no objeto e “[...] em vez do nexos desconexo que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis

dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos” (VIGOTSKI, 2001, p. 179).

Ademais, é importante ressaltarmos que os jogos de papéis sociais evoluem, para a criança pequena a centralidade é conferida à própria ação, num momento posterior destacam-se as relações aparentes das pessoas envolvidas (quem é mãe?), as regras de comportamento da mãe, da filha, do pai surgem como figuras e, finalmente, as relações sociais intrínsecas, os momentos morais, de maior conteúdo emocional, tornam-se o centro. “O mesmo ocorre em outros jogos infantis; as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes” (LEONTIEV, 1998, p. 141-142). Pensando os jogos de papéis sociais e o ensino organizado adequadamente, tanto ler como escrever devem ser elementos de suas brincadeiras.

Ao organizar o ensino, tendo em vista corroborar a formação da palavra como conceito, o professor tem como possibilidade a literatura infantil. Quando nos referimos à literatura infantil, não estamos nos dirigindo a qualquer tipo de texto, mas sim aos que servem como ferramenta para humanização da criança, destacando que os professores têm o papel de mediar a apropriação dos saberes históricos por parte dos alunos, para que estes possam futuramente desenvolver o pensamento teórico. Nesse sentido, a literatura infantil tem diversas funções no desenvolvimento psíquico da criança como instrumento para o desenvolvimento social, provocando questionamentos sociais nela e a sua interpretação, além de promover a aprendizagem, fazendo-a confrontar problemas que são trazidos nas histórias, apresentando-se como uma importante variável para que a criança escreva no futuro. Os livros infantis englobam outras

esferas da vivência da criança, além da escolar, podendo assumir significados distintos e ter um maior contato com o gênero humano (ABRANTES, 2013).

Corroborando com as afirmativas acima, citamos Elkonin (1998, p. 302, grifo nosso) quando declara que

A fonte fundamental do **enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo.** Simultaneamente, ao adotar a postura de um personagem no jogo e ao assumir um papel determinado, a criança vê-se forçada a destacar da realidade as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica. [...] Confirmaram-se nossas conjecturas acerca de que a essência do jogo estriba-se em refletir as relações sociais entre as pessoas, assim como a de que o conteúdo do jogo se desenvolve, desenvolvimento este que possui determinadas fases. **Por último, confirmou-se que a conduta da criança no jogo sujeita-se a certas regras ligadas ao papel cuja interpretação que ela assume.**

Ao tratar também da questão dos jogos de papéis sociais, Vigotski (2008) indica duas características centrais: afetos (generalizados) e regras. Em sua concepção, a brincadeira de papéis cumpre a função de elaboração dos afetos. No entanto, não significa que a mesma surja como resultado de cada desejo não satisfeito isoladamente. Nas palavras do autor, “Isso pressupõe que a criança não tem apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas **tendências afetivas generalizadas** externas aos objetos” (VIGOTSKI, 2008, p. 25-26, grifo nosso). Para

discorrer sobre essa questão, o autor apresenta o exemplo da criança com baixa autoestima,

[...] criança com microcefalia. Ela não podia participar de um agrupamento infantil por ter sido alvo de muito deboche, que a levou a quebrar todos os espelhos e vidros que refletiam sua imagem. Eis a profunda diferença da criança na primeira infância. Nesta, como um fenômeno isolado (numa situação concreta), por exemplo, cada vez que é debochada, surge uma reação afetiva isolada, ainda não generalizada. Já na idade pré-escolar, a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno. Por isso, a todo momento a criança demonstra o complexo de baixa autoestima (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

O outro ponto discutido pelo autor refere-se às regras, ele ressalta que no mundo da brincadeira de papéis há regras rígidas, que refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos. Ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenhar adequadamente o papel que assumiram. Nesse âmbito, o autodomínio da conduta é a principal conquista desse momento do desenvolvimento.

Se na infância temos um nível de consciência incipiente ‘não-consciência’ e a pouca diferenciação entre as formas e o significado das palavras, com o autodomínio da conduta teremos também a possibilidade de uma conscientização mais ampla dos aspectos fônicos e semânticos da palavra. Até a idade escolar, Vigotski (2001, p. 418) alega que a palavra é compreendida pela criança em um movimento único que põe o plano sonoro como parte

indivisível do objeto. O autor realiza experimentos com crianças em idade pré-escolar e chega à seguinte conclusão:

[...] nesse estágio a atribuição das propriedades do objeto são pré-requisitos para explicar o seu nome, isto é, não há uma fronteira capaz de diferenciar a palavra que nomeia um objeto com as características desse objeto. Os aspectos sonoros e semântico da palavra ainda são, para a criança, uma unidade imediata, não diferenciada, nem conscientizada. Uma das linhas básicas do desenvolvimento verbal da criança consiste precisamente em que essa unidade começa a diferenciar-se e a ser conscientizada. Deste modo, no início do desenvolvimento ocorrem [sic] a fusão de ambos os planos da linguagem e a sua divisão gradual, de sorte que a distância entre eles cresce com a idade, e a cada estágio no desenvolvimento e na tomada de consciência dos significados das palavras correspondem a sua relação específica entre os aspectos semântico e fonético da linguagem e a sua via específica de transição do significado para o som. A insuficiente delimitação de ambos os planos da linguagem está vinculada às limitações da possibilidade da expressão do pensamento e da sua compreensão em tenra idade. Se levarmos em conta [...] a função comunicativa dos significados, ficará claro que a comunicação da criança através da linguagem está diretamente vinculada à diferenciação dos significados das palavras em sua linguagem e à tomada de consciência desses casos (VIGOTSKI, 2001, p. 419-420).

Dessa assertiva, destacamos que pensar é relacionar ideias, mas para que haja tal relação é necessário que exista conhecimento acerca da realidade. A riqueza de ideias, bem como as relações internas entre estas, é condição fundante para quaisquer aprendizagens e, conseqüentemente, aprendizagem da escrita. Nesse sentido, Vigotski (2001, p.

409) expõe que “Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre as coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa”. A tomada de consciência dos significados das palavras corresponde a uma nova relação que se estabelece entre os aspectos fônico e semântico da linguagem e poderá ser melhor percebida no período seguinte, mas o trabalho com a palavra (face fonética e semântica) precisa estar presente durante a Educação Infantil, e, para tanto, destacamos o trabalho com rimas, músicas, parlendas, trava-línguas, poesias, literatura infantil etc.

Portanto, há que se investir no ensino acerca da consciência dos significados das palavras com a criança. Para tanto, a criança deve ser exposta a atividades que requeiram sua atenção à estrutura fonética da palavra, e a ênfase recairá nos sons instituintes da palavra, contribuindo para que a criança compreenda a palavra a partir da formação de uma sequência ordenada de sons específicos. Igualmente, há que se levar em conta o conceito de palavra de forma que a criança tome consciência de que, ao mudar sons, mudam significados. Ou ainda, centrar a atenção da criança no fato de que o significado da palavra também reflete aspectos situacionais, quando uma mesma palavra poderá dotar-se de um significado diferente no texto.

A possibilidade dos jogos simbólicos, nos quais dados objetos passam a ocupar o lugar de outros mediante o trânsito de significados, é para Vigotski um dos mais importantes exercícios objetivamente realizados pela criança pequena no

período pré-escolar (MARTINS, 2013). Ao tratar das ideias do autor, esta autora destaca que

[...] a comparação é, ao mesmo tempo, um processo **analítico-sintético**. **Analítico** na medida em que, para se comparar dois ou mais objetos, é necessário desagregar determinados aspectos deles para, nessa separação, encontrar as semelhanças e diferenças existentes. **Sintético**, uma vez que o produto da análise impõe novas conexões, outra unificação, emblematicamente representada pela classificação. (MARTINS, 2013, p.157, grifo nosso).

E complementa:

[...] o objeto cumpre, no jogo simbólico, uma função substitutiva, e os gestos a ele relacionados conferem o significado situacional que assumem. [...] a criança extrai do objeto traços que assumem função simbólica, reconfigurando totalmente seu significado. Portanto, a escolha do objeto substitutivo, lúdico, não é um ato aleatório, mas resultado de uma análise realizada pela criança (MARTINS, 2013, p. 186).

Análise e síntese são processos mentais de suma importância no desenvolvimento do pensamento de forma geral e especificamente da escrita. Para escrever, será preciso analisar e dominar a estrutura fonética da palavra, ao comparar sons, a criança, com a ajuda do professor, conseguirá pensar nas mudanças fonéticas/semânticas que a troca dos ‘pedacinhos das palavras’ produz.

Ao trazer as relações entre o simbólico e o desenvolvimento da linguagem oral e a linguagem escrita, Martins afirma:

Vigotski irá atestar para uma estreita unidade entre as representações simbólicas no jogo e o desenvolvimento da abstração requerida tanto à linguagem oral quanto à linguagem escrita. Em sintonia com os jogos simbólicos desponta o desenho, no qual ocorre, de modo gradativa, a passagem da garatuja à representação de objetos e fenômenos por meio da representação de elementos gráficos. [...] **A evolução do desenho acompanha, por sua vez, os próprios domínios da linguagem oral, havendo uma estreita relação entre eles** (MARTINS, 2013, p. 186, grifo nosso).

Destacamos que, ao representar os papéis sociais, a criança também irá brincar de escrever e buscar dominar o uso do instrumento pelo qual se escreve. Em relação à possibilidade de o desenho começar a designar por si mesmo o objeto, Vigotski (1995, p. 190) discorre acerca da conclusão do experimento de Ch. Buhler, em que o pesquisador

[...] observou que os traços do desenho infantil progredem gradualmente: a designação verbal deixa de ser posterior para ser simultânea. Acaba finalmente se tornando o nome que é anterior ao desenho. Isso significa que a partir da designação posterior da forma desenhada se desenvolve a intenção de representar algo indeterminado. A linguagem que se antecipa contribui para um importante progresso mental.

A linguagem que se antecipa ao desenho, corrobora para um importante desenvolvimento mental – a intenção de desenhar algo. Essa possibilidade de planejar o que será desenhado terá importância central para o desenvolvimento da escrita, entretanto, o desenho infantil corresponde a uma fase anterior à escrita e, ainda por sua função psicológica, o desenho infantil é um tipo peculiar de linguagem gráfica, um

relato gráfico sobre algo, “[...] o desenho da criança é muito mais uma linguagem que uma representação” (VIGOTSKI, 1995, p. 199). O autor acrescenta, “[...] desenha o que ela sabe, mesmo se não estiver visível na representação”.

Contudo, Martins (2013, p. 187), ao sintetizar as ideias de Vigotski e Luria, sublinha as diferenças entre desenho e escrita:

Da mesma forma que a palavra o desenho, adquire apenas uma função simbólica de primeiro grau, ou seja, ocupa o lugar do objeto, representa-o. [...] ou seja, a criança desenha coisas e não palavras. Diferentemente, à escrita corresponde uma função simbólica de segundo grau, uma vez que não se estrutura em uma relação direta com o objeto, mas com a palavra que o designa.

A autora complementa que a linguagem oral está para o objeto tanto quanto a escrita está para a linguagem oral, de sorte que a representação gráfica se revela condicionada pela capacidade abstrativa advinda do desenvolvimento do pensamento. Tal assertiva não significa que haja uma ruptura entre a palavra escrita e o objeto que representa; outrossim, aponta uma relação de segunda ordem entre ambos. É preciso lembrar que na Educação Infantil a fala interna está em desenvolvimento, e somente a partir de sua construção será possível o desenvolvimento da escrita. As investigações realizadas por Vigotski (2001, p. 312) nos ajudam a compreender a evolução da escrita:

Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem seu

aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material.

Queremos salientar que a possibilidade de abstração, no nível abordado na citação, apenas será possível se a criança possuir um conjunto de condições psicológicas já trilhado, se ela for capaz de abstrair, por meio da linguagem de sons, o mundo material. Para tanto, a educação escolar precisa centrar-se no processo de representação e possibilidades de desenvolvimento de conceitos, buscando gerar na criança, ao final desse processo, a necessidade de representar graficamente a sua ideia. Só assim o processo de alfabetização terá sucesso, lembrando que grafar ideias implica em ser capaz de abstrair o aspecto sensorial da fala e avançar na construção de uma “[...] linguagem abstrata, que não usa palavras mas representações de palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 313). Para escrever, a criança precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos graças aos vínculos internos entre linguagem oral e linguagem escrita. Nessa direção, é possível afirmar que o domínio da segunda linguagem- a linguagem escrita requalifica a primeira: a linguagem oral.

Dangió e Martins (2015), fundamentadas nas ideias de Vigotski, afirmam que o domínio da palavra representa a célula nuclear do ensino da linguagem escrita, uma vez que ela unifica duas funções psíquicas, linguagem e pensamento. Pensando o processo de ensino da escrita a partir dessa afirmativa, destacamos a necessidade do trabalho pedagógico organizar atividades em que a ênfase, ora esteja nos sons instituintes da palavra, ou seja, trabalhar a palavra como

seqüência ordenada de sons específicos e a centralidade do trabalho estará na análise da estrutura fonética da palavra, e ora a ênfase deverá recair no trabalho da palavra como conceito, a criança necessita atentar que mudando os sons, mudam as sílabas e mudam os significados.

Outro destaque a se fazer diz respeito aos motivos envolvidos na tarefa de escrever algo. Enquanto as situações que envolvem a linguagem oral criam a todo tempo a motivação de nova flexão da fala, a linguagem escrita é mais arbitrária, e demanda a criação de situações objetivas e subjetivas – da alçada do pensamento – para sua realização. Assim, a escrita demanda voluntariedade, não se apartando da esfera dos motivos. Compreender os motivos que levam a criança à ação de representar suas ideias graficamente é central para o início do processo de alfabetização. De acordo com Vigotski (2001), os motivos que orientam a criança em direção à escrita lhes são pouco acessíveis no início do processo, e por vezes a criança tem uma noção muito vaga da utilidade desse expediente. Isso se soma ao fato de que para se apropriar dessa linguagem é necessário agir de forma voluntária, intencional e, por conseguinte, caberá aos adultos, especialmente aos professores, gerar a necessidade inicial na criança para tal feito.

### 3.5 Da possibilidade da conquista da escritura e da leitura

Com o exposto até o momento visamos demonstrar que o conceito de palavra, elaborado gradativamente ao longo do desenvolvimento cultural da criança, se revela unidade de análise não apenas das articulações entre linguagem e

pensamento, mas, sobretudo, para a exegese das vinculações internas essenciais que se estabelecem entre linguagem oral e linguagem escrita. A nosso juízo, com fundamento na psicologia histórico-cultural, o ato psíquico consubstanciado na escrita não radica no trato ou uso externo que a criança faz da palavra oralmente, mas sim, de sua representação como conceito. Advogamos, pois, que a formação do conceito de palavra, tanto em sua dimensão semântica, quanto em sua morfologia e fonética, se impõem como tarefas de um ensino desenvolvente desde a educação infantil, construindo-se, assim, o substrato para a aquisição da escrita propriamente dita, nos anos de escolarização subsequentes.

Neste item visamos apresentar elementos que corroborem a análise da escrita não como uma técnica ou um hábito motor, mas como uma atividade cultural complexa. Compreender os motivos que levam a criança à ação de representar suas ideias graficamente é central para o início do processo de alfabetização. Entretanto, tais motivos ainda lhe são pouco acessíveis e por vezes a criança tem uma noção muito vaga da utilidade dessa função (VIGOTSKI, 2001). Soma-se a isso o fato de que para se apropriar dessa linguagem é necessário agir de forma voluntária, intencional.

Temos, portanto, um processo altamente complexo que demanda da criança um grau de autocontrole do próprio comportamento que ainda está em vias de formação, mas é exatamente essa a função do ensino: adiantar-se ao desenvolvimento para poder promovê-lo!

Luria, ao tratar das relações entre linguagem oral e escrita, destaca

A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão da escrita. No início da formação desta, seu objeto não é tanto a ideia ou pensamento que deve ser expressado, **quanto os meios técnicos de escritura das letras e logo das palavras**, os quais nunca são objeto de uma tomada de consciência na linguagem oral (LURIA, 1986, p. 169, grifo nosso).

Quando se aprende a escrever, a criança opera, **no início, não com ideias, mas sim com os instrumentos de sua expressão exterior, com os meios de representação dos sons, etc. somente mais tarde, o objeto das ações conscientes da criança é a expressão das ideias**. Desta forma, a linguagem escrita, diferente da linguagem oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram como principal objeto da atividade (LURIA, 1986, p. 169, grifo nosso).

Do excerto acima, destacamos um ponto central para a organização da prática pedagógica: a necessidade de instruir a criança acerca da relação entre sons e letras. Ao compreender que os sons podem ser ‘desenhados’ sob a forma de letras, a grafia das palavras é uma conquista da humanidade, existindo uma forma arbitrária de grafar as letras/palavras e, para vir a escrever, a criança precisa ser instruída a grafar e compreender as inúmeras nuances das letras em relação ao som que representam. Tal como afirmado por Luria no excerto acima: é da conquista dos meios de representação dos sons que a criança poderá avançar em direção ao desenvolvimento da possibilidade de expressar

suas ideias por meio de palavras grafadas. Por essa via, esse complexo sistema de códigos formado ao longo da história social passa a ser um instrumento do psiquismo da criança. Ainda sobre tais relações, (LURIA, 1986, p. 169) afirma:

As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra a outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente.

A necessidade de compreender o movimento das letras e grafá-las é fundamental mas não é suficiente, pois, se assim o fosse, não existiriam ‘as crianças copistas’, que desenham letras mas não sabem o que grafaram, em outras palavras, se tomarmos apenas elementos isolados, estaremos fragmentando o ensino da escrita, limitando-o ao domínio de letras. Vigotski (1996) assevera que a motricidade da escrita desempenha, sem dúvida, um papel importante, mas é um fator subordinado, o ensino desenvolvendo da linguagem escrita põe em relevo a unidade presente na palavra, buscando compreender como se dá a elaboração cognitiva, por parte da criança, das relações fonemas/grafemas e grafemas/fonemas.

Salientamos, portanto, que as relações grafofônicas precisam ser compreendidas pelo aprendiz, processo este que ultrapassa um trato meramente associativo entre sons e letras, tal como propalado pelo método fônico. Nessa direção, Luria (1986, p. 170, grifo nosso) destaca:

A linguagem escrita inclui uma série de processos de nível **fonemático, tais como a procura de sons isolados, sua contraposição, a codificação de sons separados em letras, a combinação de sons e letras isoladas em palavras completas.** Diferencia-se nela, a seleção de palavras, na busca das expressões verbais necessárias, em sua contraposição a outras alternativas léxicas possíveis. Finalmente, a linguagem escrita inclui em sua composição operações conscientes de nível sintático, que transcorrem automaticamente na linguagem oral, mas que na escrita constituem um dos elos essenciais.

Considerando as afirmativas presentes no excerto acima, ao organizar o ensino e propor ações e operações que deverão ser executadas pelas crianças, o professor ora porá como figura, ou seja, colocará em destaque, o trato com as letras e sua representação gráfica, a análise das sílabas constitutivas das palavras, bem como a diferenciação dos sons das vogais e consoantes consubstanciados no conceito de letra. A criança precisa tomar consciência de que mudam sons, mudam sílabas, mudam palavras e, conseqüentemente, os significados mudam. Em outros momentos essas questões serão pano de fundo na atividade de ensino e aprendizagem e a ênfase recairá na palavra como conceito, nas relações existentes entre as palavras constitutivas da frase e entre elas no conjunto do texto, conferindo-lhe dado conteúdo ou mensagem. Pelo exposto, depreende-se que o enfoque histórico-cultural para o ensino da escrita pressupõe a incorporação tanto do princípio geral do método analítico quanto do método sintético, porém, concebendo-os como opostos, não antagônicos, ou por outra, como momentos pontuais e específicos, mas que se intercambiam num

processo que é único e dinâmico, qual seja, o ensino da linguagem escrita.

As considerações acima postas nos conduzem ao trato com o Código Alfabético, haja vista que o ensino da língua escrita demanda o conhecimento de suas normas. Assim, destaquemos a questão da gramática e da ortografia. Vigotski (2001, p. 319) já nos apontou que o estudo da gramática é uma questão complexa do ponto de vista metodológico e psicológico, isso porque a princípio a criança não encontra utilidade nesse objeto. Entretanto, destaca o autor, “[...] o aprendizado da gramática, como análise da escrita [...]” é essencial para o desenvolvimento geral do pensamento infantil, cabendo ao professor promovê-lo. Igualmente, ao tratar da mesma questão, Luria destaca,

Geralmente, aquele que escreve deve construir a frase conscientemente, o que está mediado não somente pelos hábitos da escrita, mas também pelas regras da gramática e da sintaxe. O fato de que a linguagem escrita não possui nenhum componente prosódico externo determina as características essenciais de sua estrutura (LURIA, 1986, p. 170).

Já afirmamos que a natureza da escrita é consciente e arbitrária, portanto, sua apreensão demanda tomada de consciência e domínio da própria linguagem. Se na linguagem oral, por exemplo, a criança conjuga e declina, mas não sabe que o faz, graças à escrita e, especificamente, ao estudo da gramática, a criança tomará consciência do que faz e passará a operar voluntariamente com as suas habilidades. Se antes, por meio da linguagem oral, a criança pronunciava a palavra ‘gato’ de forma livre, e involuntariamente emitia os sons requeridos para tanto, com a aquisição da escrita, ela passa a

pronunciar a palavra ‘gato’, tomando consciência de que a mesma é formada pelos sons G-A-T-O, “[...] ela toma conhecimento de sua própria atividade na produção de sons e começa a pronunciar arbitrariamente cada elemento isolado da estrutura sonora” (VIGOTSKI, 2001, p. 321).

Portanto, asseveramos que no estudo da gramática e ortografia,

as características dos elementos visuo-sensoriais e as suas relações com os conceitos abstratos são insólitas. A formação de conceitos gramaticais e a assimilação da ortografia baseiam-se na análise morfológica da palavra e na análise sintática das relações entre as palavras que compõem as frases. [...]. Os elementos visuo-sensoriais da palavra são essencialmente o som ou a composição das letras da palavra que formam os morfemas. Mas a diferenciação de combinações separadas de letras ou sons em uma palavra não pode conduzir por si só a uma correta análise gramatical. As abstrações gramaticais não permitem distinguir nenhuma combinação de letras ou sons numa palavra, mas só o morfema, ou seja, uma combinação tem um significado linguístico específico. A análise dos aspectos formais da palavra sem ter em conta a semântica, conduz como demonstraram numerosas investigações, a erros de caráter formal. Em resumo, os elementos visuo-sensoriais nas categorias gramaticais servem de auxílio para uma correta análise gramatical só quando se compreendem suas funções linguísticas, que são de natureza abstrata (BOGOYASLENSKY; MENCHINSKAIYA, 1991, p. 55-56).

Destacamos do excerto acima que é tarefa do ensino conduzir a criança a níveis superiores de abstração e generalização, posto que tais operações lógicas do raciocínio são imprescindíveis para a alfabetização, que é pré-requisito

para sua inserção no processo de instrução escolar por meio de disciplinas. As possibilidades postas para esse momento, qual seja, por volta dos 7 aos 10 anos, coincidem com a entrada da criança no Ensino Fundamental. As ações e operações organizadas pelo professor permitirão que a criança, ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita, complexifique sobremaneira os alcances de seu pensamento, corroborando às grandes mudanças inauguradas com seu ingresso no Ensino Fundamental. Tal fato produz grandes mudanças na vida da criança, a começar pela transformação em seu lugar social. Conforme Davidov (1988, p. 158) assinala: “[...] a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, os que estão ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas”.

Martins (2016) assevera que o desenvolvimento do pensamento requer o estabelecimento de ‘mediações’ cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade e sua representação rigorosamente abstrata. Alicerçada nos autores da Teoria Histórico-Cultural, a autora nos apresenta o exemplo do conceito de vegetal. O professor pode trabalhar com o ‘pinheiro’ para que a criança consiga visualizar. Essa palavra é rica em concretude, porém pobre em abstração. Então, o professor precisa ir além e apresentar a palavra ‘vegetal’, que será pobre em conteúdo sensível, mas rica em abstração. O trato com os conceitos, de acordo com Martins (2016, p. 22, grifo do autor):

Requer o estabelecimento de relações e generalizações entre distintos objetos à vista do ordenamento e sistematização da experiência individual e da imagem subjetiva dela resultante. Portanto, a gênese desse desenvolvimento reside no material disponibilizado pela captação sensorial e, ao mesmo tempo, na ampliação deste, uma vez que é exatamente a *tensão* entre o concreto e o abstrato que impulsiona as **operações lógicas do raciocínio**.

A necessidade do ensino de conceitos científicos foi proposta por Vigotski (2001), que assevera que a apropriação dos conhecimentos científicos possibilita a reequiparação das funções psíquicas e transforma a maneira do indivíduo atuar no mundo; impactando, portanto, na construção de sua personalidade. Segundo o autor,

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos **conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros**, pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. E o surpreendente é que esse problema, no qual está contida a chave de toda história do desenvolvimento intelectual da criança e a partir do qual deveria iniciar a investigação do desenvolvimento do pensamento infantil, tem sido muito pouco estudado até agora [...] Os conceitos científicos também se desenvolvem e não são

assimilados já acabados, a generalização das conclusões obtidas no estudo dos conceitos cotidianos ao campo dos conceitos científicos carece legitimidade (VIGOTSKI, 2001, p. 81, grifo nosso).

A partir dos anos iniciais do ensino fundamental, o sistema da língua será objeto de uma prática educativa aprofundada. A ênfase do ensino recai nas normas linguísticas, dado que confere destaque ao código alfabético. O conjunto de aprendizagem que envolve a escritura e a leitura permitirão a transformação qualitativa das relações da criança com a realidade, será por meio da instrução da ciência, da arte e da filosofia que ela terá a possibilidade de pensar o mundo a si própria para além da realidade imediata, principiando incursões que ultrapassem meramente as aparências dos fenômenos.

A exposição do texto não esgota, em toda a sua complexidade, a análise das particularidades implicadas na estrutura e dinâmica da aquisição da escrita; não obstante, permite-nos pontuar questões que julgamos relevantes para a orientação do ensino escolar voltado à escritura. A primeira diz respeito ao fato de que a escrita é um processo altamente complexo que demanda da criança o autocontrole do próprio comportamento. Esse autocontrole resulta da complexificação das funções psíquicas, subjugando-se a internalização de signos que, por seu turno, identifica-se com o universo simbólico disponibilizado à apropriação pela criança. Como esse processo não se institui natural e espontaneamente, ofertar condições para que ocorra deve se impor como objetivo nuclear da educação escolar das crianças pequenas. A segunda questão se refere ao fato de que, na

escrita, a criança precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. Se na apropriação da linguagem oral o grande desafio da criança é compreender que cada palavra designa um objeto, na escrita ela precisa compreender que para cada palavra existe uma representação gráfica, que condiciona, inclusive, o seu significado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo ao longo deste livro foi, em primeiro lugar, apontar os limites da atual Política Nacional de Alfabetização, sobretudo por seu enfoque biologizante, idealista e reducionista acerca do desenvolvimento humano – posto seu alinhamento aos limites das ciências lógico-formais, e, conseqüentemente, também limitado no que tange ao processo de alfabetização. Em segundo lugar, visamos apresentar um enfoque alternativo, no qual a aquisição da escrita e da leitura despontam como sínteses de múltiplas determinações e relações diversas, dentre as quais as peculiaridades neurológicas e o método pedagógico adotado despontam sim como variáveis intervenientes, mas dentre inúmeras outras que não podem ser preteridas. Assim, dedicamo-nos à explicitação da concepção histórico-crítica de alfabetização, no bojo da qual se destaca o método pedagógico a conduzi-la, apto, especialmente, a superar as contentas entre orientações analíticas e/ou sintéticas.

Conforme Martins (2013), o êxito na aquisição da escrita não é algo circunscrito ao momento no qual se ‘ensina a criança a escrever’, mas depende profundamente da história de seu desenvolvimento, ou seja, a referida aquisição refletirá o longo caminho trilhado pelo ensino e aprendizagem desenvolventes. Para aprender a ler e escrever, a pessoa deverá operar com instrumentos simbólicos por meio das operações lógicas do raciocínio, quais sejam, análise e síntese, comparação, generalização e abstração, depreendendo os meios de representação gráfica dos sons. Somente de posse

desses domínios será possível grafar ideias e registrar a vida em letras.

Vigotski (2001, p. 316), referindo-se a tal processo, afirma: “[...] se a linguagem externa aparece na evolução antes da linguagem interna, a escrita, por sua vez, aparece depois da linguagem interior, já pressupondo a sua existência”. Dito de outra maneira, a internalização da linguagem possibilita a duplicação do mundo material e a possibilidade de representar e relacionar ideias. A escrita só será possível quando a criança for capaz de tomar um objeto por outro, abstrair e elaborar o conceito de palavra.

A capacidade de abstração e generalização amplia as possibilidades da pessoa para refletir subjetivamente o mundo e, em conformidade com Vigotski (1996, p. 366), é na infância precoce que desponta a estrutura semântica e sistêmica da consciência, ou seja: “[...] é quando surge a consciência histórica da existência dos outros e, por conseguinte de si mesmo”. Para o autor, a linguagem não será apenas um meio de compreender as outras pessoas, para além disso, criará a possibilidade de compreender-se a si mesma e ao mundo.

Assim, a palavra, além de instrumento de relações interpessoais e de conhecimentos, desponta também como meio de regulação dos processos psíquicos superiores, vinculando-se diretamente às origens do ato voluntário. Nas palavras de Luria (1986, p. 108)

A ação voluntária só se inicia com a capacidade de subordinar a ação da criança à instrução verbal do adulto. Essa função intersíquica, ou seja, uma função partilhada entre duas pessoas [...] muda de estrutura, se interioriza e se transforma em intrapsíquica; a partir daí a linguagem da própria criança começa a regular a sua própria conduta.

Da mesma forma que em relação ao ato voluntário, também o desenvolvimento do pensamento em suas formas mais elaboradas está diretamente relacionado com a linguagem. Portanto, há que se reconhecer e destacar as relações intrínsecas que existem entre a linguagem oral e a linguagem escrita, sem, contudo, tomar a segunda como transposição direta da primeira, posto existirem especificidades que as distinguem.

Em relação ao ensino da linguagem escrita, Martins, Carvalho e Dangió (2018) destacam que a palavra é a unidade linguística de referência nos anos iniciais e deve ser submetida à análise por meio do ensino intencionalmente organizado para este fim. A referida análise, por seu turno, deve orientar-se pela dinâmica figura/fundo. Segundo as autoras: “[...] no ensino da escrita há que se diferenciar, a cada momento do processo, aquilo que se impõe como fundo em relação ao que se impõe como figura” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 334).

Nesta mesma direção, Dangió e Martins (2015) asseveram que o movimento entre a face fonética e semântica (figura-fundo) aparece, nos processos de ensino, nas ações e operações didáticas com a leitura e a escrita. Desta feita, no ensino fundamentado no referido movimento e no princípio da tríade conteúdo-forma-destinatário, se o objetivo é a aprendizagem do sistema de escrita, a ênfase recai no trato fonético e fonológico; se o objetivo é a interpretação dos suportes textuais da palavra, a ênfase recai sobre os seus significados e sentidos. Ao tratar da forma como esse processo se dá, as autoras apontam: “Ocorre, dialeticamente, no movimento de superação da síncrese inicial no trato com a palavra em direção à síntese - representada pela palavra

como unidade linguística. Dado que apenas ocorre pela mediação da análise empreendida pelos processos de ensino” (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 317).

Ao longo do percurso de ensino, tais movimentos devem ser sistematicamente planejados, com clareza do objetivo em pauta, de sorte que, intercalando-os, se ensine a ‘linguagem escrita e não a escrita das letras’. Como já indicado neste texto, a palavra é o signo dos signos, ela sintetiza as relações entre pensamento e linguagem e aponta para seus primórdios, revelando-se fundante das relações internas entre esses processos e entre eles e a alfabetização. Disso deriva a necessidade de o professor compreender que a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Davidov (1988, p. 110), ao buscar superar a fragmentação presente no ensino da língua russa, aponta que o “[...] objeto do exame das crianças que estão começando a estudar a língua é a palavra”. O autor explica que, para a criança no início do processo de alfabetização, a forma do fonema é amorfa e indiferenciada e a análise do som da palavra é o primeiro passo a ser trilhado na análise. A criança precisa identificar de forma consciente quais sons são usados na pronúncia de determinada palavra, bem como a função desempenhada por eles. No ensino é necessário apresentar tarefas, tais como, registro das sequências de sons identificados na escrita da palavra, reprodução da palavra analisada, reestruturação da forma sonora da palavra (descartando sons, mudando sons de lugar etc.). Portanto, neste momento do ensino ocorre a prevalência do trabalho com a face fonética e fonêmica da palavra.

Entretanto, como aponta o autor a partir de suas pesquisas: “[...] ao executar esse tipo de tarefa, os alunos

descobriram que a nova palavra formada se tornava uma palavra diferente, com significado diferente ou simplesmente se transformava em uma palavra que não tinha sentido” (DAVIDOV, 1988, p.110). Com isso, a função semanticamente indicativa dos sons assume destaque como figuras. Nas palavras do autor, “[...] a construção do modelo de uma palavra, que reflete as propriedades fonologicamente significativas dos elementos na sua forma sonora, leva às crianças a entenderem as diferentes características da escrita alfabética” (DAVIDOV, 1988, p.110). Com isso, Davidov (1988) destaca, com base na lógica dialética, que o trabalho com a fonética e com semântica não são processos isolados na produção de conhecimento da língua, mas sim momentos de um mesmo processo que participam permanentemente na construção do conhecimento, e que necessitam ser sistematicamente organizados pelo professor.

Será tarefa do professor fazer com que os alunos compreendam a palavra como unidade linguística, cuja significância é transmitida por meio de sons distintos e semanticamente indicativos, designados na escrita por meio das letras. Com a organização de ações voltadas a este fim, as crianças terão cumprido com uma tarefa essencial: aprender a representar na escrita as características diferenciadas da forma sonora das palavras. Por esta via, o professor poderá planejar ações que visem a análise morfológica das palavras e seus significados estruturais e semânticos – dados, sobretudo, pelo texto que edificam.

Esperamos ter demonstrado que a base do complexo processo de alfabetização não se identifica com a mera projeção de mecanismos cerebrais, não reside no trato meramente associativo entre sons e letras tal como propõe o

método fônico, nem reflete particularidades individuais/familiares dos aprendizes, tal como se depreende da Política Nacional de Alfabetização. Outrossim, identifica-se com o processo de instituição, nos sujeitos singulares, de sua ‘segunda natureza’, qual seja: a que sintetiza as capacidades e habilidades formadas histórica e culturalmente pelo conjunto de homens e mulheres, dentre as quais se destacam as capacidades para ler e escrever.

Por conseguinte, a alfabetização não é um fenômeno meramente ‘cognitivo’ e/ou ‘pedagógico’, haja vista que ela e o processo de humanização dos indivíduos encontram-se necessariamente imbricados. Assim, finalizamos com um destaque: o real compromisso com a alfabetização não pode apartar-se da luta pela superação de uma ordem econômico-social que prima pela desumanização de uma imensa parcela da população, alienando-a dos bens materiais e culturais edificados no tempo pelo conjunto dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

ABRANTES, A. Linguagem escrita, formação da consciência e a educação infantil: apontamentos a partir da psicologia histórico cultural. *In*: Jornada do Núcleo de Ensino, 17.; Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural, 4., 2018, Marília. **Anais [...]**.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, 2009.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, M. A. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In*: ANTUNES, M. A.; MEIRA, M. E. (org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

BARROS, M. de. O menino que carregava água na peneira. Disponível em:

<http://www.poesiagalvaneana.com.br/2013/05/o-menino-que-carregava-agua-na-peneira>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. *In*: LURIA, A. R. *et al.* **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Moraes, 1991. p. 37-58.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA política nacional de alfabetização**. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial Da União**: seção 1. Brasília, DF, P. 15, 11 abr. 2019.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p.235-258, 2018.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108. (Coleção educação contemporânea).

COELHO, P. C.; FACCI, M. G. D. O determinismo biológico presente na compreensão das dificuldades no processo de escolarização. *In*: FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; SOUZA, M. P. R. de (org.). **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2018. v. 1, p. 61-92.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, 2015.

DAVÍDOV, V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Revista Soviet Education**, New York, v. 30, n. 8, 1988. Título original: Problems of developmental teaching.

DESIGUALDADE de renda no Brasil atinge o maior patamar já registrado, diz FGV/IBRE. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/21/desigualdade-de-renda-no-brasil-atinge-o-maior-patamar-ja-registrado-diz-fgvibre.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2020.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ELKONIN, D. B. O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. *In*: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 233-396.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS: antología. Moscú: Editoria Progreso, 1987. p.104-124.

FERREIRO, E. TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRIGOTTO, G. Método materialista histórico como instrumento de análise da realidade. *In*: FRANCO, A. F.; TULESKI, S. C.; CALVE, T. C. (org.). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo**. Umarama: EDU FATECI, 2020. p. 15-35.

GONTIJO, C. M. M. Base nacional comum curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 174-190, 2015.

GRAMSCI, A. **Homens ou máquinas**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.

LAZARETTI, L. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-148. (Coleção educação contemporânea).

LEFEBVRE, H. **Para compreender o pensamento de Karl Marx**. Lisboa: Edições 70, 1966.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S. ; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

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

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 191-228.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, E. Base nacional comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-21, 2020.

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, 2017.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de

Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, p. 1572-1586, 2016.

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.; CARVALHO, B.; DANGIO, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, 2018.

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

MARX, K. Introducción. *In*: ELEMENTOS fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) (1857-1858). Tradução Pedro Scaron. 20. ed. México, DF: Siglo XXI Editores, 2007. v. 1, p. 21-30. (Los clásicos. Biblioteca del pensamiento socialista).

MENDONÇA, F. W. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: anotações acerca do neopragmatismo rortyano. *In*: M. C. M. MORAES (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 79-101, 2004.

MORTATTI, M. R. L. Base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE*, 2006, Brasília, DF. **Conferência [...]**. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, M. R. L. “Querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.)*. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. *In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.)*. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e

medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 133-196.

NASCIMENTO, M. I. M; TORRES, C. M. R.; KRONBAUER, G. A. Filosofia positiva e o mito da neutralidade do conhecimento. **Educere et Educere**, Cascavel, v. 13, p. 1-14, 2017.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A., SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F (org.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

RENDA do 1% mais rico é 34 vezes maior que da metade mais pobre, diz IBGE. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/10/16/rendimento-brasileiros-ibge-estudo.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 133, p.867-889, 2015.

SOUZA, L. C. de. **A apropriação da escrita e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo**: em defesa de um papel propositivo da psicologia para a educação escolar. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F. **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural**: estudos contemporâneos. Maringá: Eduem, 2019.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginacion y arte en la infância**: ensaio psicológico. Madri: Akal, 2003.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em psicologia. *In*: VIGOTSKI, L. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. p. 93-101.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2001. tomo II.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. tomo III.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. *In*: VIGOTSKI, L. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. p. 201-417.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor e MEC, 1991. tomo I.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. tomo IV.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento humano: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDITORA  
**phillos.**  
ACADEMY

[www.phillosacademy.com](http://www.phillosacademy.com)