Unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

ANA JULIA ALVES

REPENSANDO O USO DE PALAVRAS-CHAVE NA ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

ARARAQUARA – SP

2025

ANA JULIA ALVES

REPENSANDO O USO DE PALAVRAS-CHAVE NA ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar. Exemplar apresentado para defesa.
Área de concentração: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.
Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

ARARAQUARA – SP

2025

A474r

Alves, Ana Julia
Repensando o Uso de Palavras-Chave na Alfabetização à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica / Ana Julia Alves. -- Araraquara, 2025
134 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu

1. Teorias pedagógicas. 2. Trabalho educativo. 3. Sociedade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANA JULIA ALVES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ARARAQUARA.

Aos 25 dias do mês de setembro do ano de 2025, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANA JULIA ALVES, intitulada **Repensando o uso de palavras-chave na alfabetização à luz da pedagogia histórico-crítica**, sob orientação do Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) FCL / UNESP Araraquara SP, Profa. Dra. ROSÂNGELA PEDRALLI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Língua e Literatura Vernáculas / Universidade Federal de Santa Catarina, Profa. Dra. BRUNA CARVALHO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru/Unesp. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU

gov.br Documento assinado digitalmente
FRANCISCO JOSE CARVALHO MAZZEU
Data: 28/09/2025 15:48:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto desta dissertação se reflete em diferentes áreas, com potencial para promover a humanização e a emancipação dos sujeitos. Contribui cientificamente ao investigar a função pedagógica e ideológica das palavras-chave a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Do ponto de vista técnico, propõe um resgate qualificado das palavras-chave por meio de atividades práticas, como a *Sequência Didática Lobo* (Anexo A, p. 97), que articulam literatura, linguística e psicologia. Socialmente e educacionalmente, busca combater a educação como instrumento de controle, promovendo acesso ao conhecimento e formando sujeitos críticos. Ao conectar debates locais e nacionais, a pesquisa amplia seu alcance e contribui para a formação humana em sua dimensão crítica, cultural e social.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The impact of this dissertation is reflected across multiple areas, with the potential to promote the humanization and emancipation of individuals. It contributes scientifically by investigating the pedagogical and ideological role of keywords through the lens of Historical-Critical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology. From a technical perspective, it proposes a qualified recovery of keywords through practical activities, such as the *Wolf Learning Sequence*, which integrate literature, linguistics, and psychology. Socially and educationally, it aims to challenge the view of education as a tool of control, promoting access to knowledge and fostering the formation of critical subjects. By connecting local and national debates, the research broadens its scope and contributes to human development in its critical, cultural, and social dimensions.

ANA JULIA ALVES

REPENSANDO O USO DE PALAVRAS-CHAVE NA ALFABETIZAÇÃO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar. Exemplar apresentado para defesa.

Área de concentração: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Data da defesa: 25/09/2025

Banca examinadora:

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
Unesp – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Profª. Drª. Bruna Carvalho
Unesp – Faculdade de Ciências de Bauru (Departamento de Educação)

Profª. Drª. Rosângela Pedralli
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina (Departamento de Língua e Literatura Vernáculas)

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

Dedico este trabalho a todos que estão começando, que se lançam na busca pelo conhecimento e acreditam na transformação da educação. A quem enfrenta desafios e segue firme, mesmo quando as dificuldades tentam desviar o caminho. A quem carrega uma força silenciosa, feita de coragem e perseverança, que aparece nas pequenas conquistas do dia a dia, nas dúvidas superadas e nas portas que se abrem com esforço. A quem está junto nas trincheiras da rotina, enfrentando obstáculos sem deixar a motivação apagar. Que nunca falte essa vontade de ir além, porque desistir não é uma opção para quem sabe que pode — e deve — transformar o mundo, especialmente a educação, com seu brilho único.

AGRADECIMENTOS

– Quem estará nas trincheiras ao teu lado?
– E isso importa?
– Mais do que a própria guerra.
(Ernest Hemingway)

A trajetória do mestrado é uma travessia que, por vezes, se assemelha a uma trincheira: há esforço, há silêncio, há noites longas e há também a necessidade urgente de encontrar, ao nosso lado, aqueles que nos sustentam. E foi por isso que cheguei até aqui.

Agradeço, antes de tudo, a Deus e à Nossa Senhora, a quem confiei meu caminho. Pela proteção constante, pelas viagens seguras até Araraquara e pelo amparo silencioso que me sustentou quando tudo parecia incerto, minha eterna devoção.

À minha família, especialmente aos meus pais, Luis Almir Alves e Maria de Fátima Poli, meu mais profundo amor e gratidão. Pelo exemplo de perseverança, pelo suporte constante e pelo amor que nunca me faltou. Aos meu irmãos, Igor Luis Alves e Wanessa Alves, obrigada por sua presença e por torcer por mim, mesmo em silêncio. Aos meus padrinhos Rosana e Jorge, meu carinho infinito — suas delicadezas firmes foram abrigo nos dias mais difíceis.

Ao professor Daniel Previato, minha sincera gratidão. Sua escuta atenta, seu incentivo e sua confiança no meu projeto foram fundamentais para que esta pesquisa ganhasse forma e sentido.

À minha equipe de taekwondo, que me ensinou tanto sobre disciplina, coragem e superação. À Francielle Laura Ramos, técnica incansável, e aos parceiros Larissa B. Nardini e Pedro Colloca, meu respeito e admiração — vocês me lembraram, dentro e fora do tatame, que desistir não é uma opção.

Ao Raphael Manzini, colega de trabalho e parceiro generoso nesta jornada: obrigada por cada dica, cada ferramenta sugerida, cada troca atenta. Sua colaboração foi essencial e veio sempre acompanhada de boa vontade e espírito de equipe.

Aos mestres e doutores que, com palavras, críticas ou sugestões silenciosas, contribuíram com este trabalho, minha gratidão. Cada gesto construiu uma ponte.

À minha amiga de mestrado, Natasha Silva Oliveira, parceira de escrita, de angústias e de conquistas. Obrigada por compartilhar comigo os bastidores desta caminhada — chegar até aqui com você tornou tudo mais leve e possível.

Ao meu orientador, professor Francisco José Carvalho Mazzeu, meu profundo reconhecimento. Sua orientação firme, ética e sensível me conduziu com segurança. Obrigada por acreditar no valor deste trabalho e por me ensinar a olhar para além do imediato.

E, por fim, agradeço a mim mesma. Pelo esforço diário, pelas noites mal dormidas, pelas vezes em que continuei mesmo quando pensei em parar. Por confiar que havia um propósito, mesmo nas dificuldades. Que este agradecimento seja a lembrança de que eu sou capaz — e que a força que me trouxe até aqui também me levará adiante.

A todos vocês que estiveram comigo nas trincheiras da vida e da pesquisa: minha eterna gratidão. Com vocês, esta travessia se tornou não apenas possível, mas profundamente significativa.

“. . . o pensamento não se
’exprime’ na palavra: em
verdade, nela se realiza.”
(Vigotski, 2001, p. 479)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a função pedagógica e ideológica da palavra-chave no processo de alfabetização, com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Fundamentada em autores como Saviani, Vygotsky, Luria, Volochinov e Maria, compreende a palavra como signo carregado de intencionalidade social e formativa. O estudo realiza uma análise crítica de propostas que utilizam palavras-chave (como o uso do nome próprio e os esquemas do método fônico), evidenciando seus limites na promoção do pensamento abstrato e crítico. Examina também duas cartilhas, *Caminho Suave* (1948) e *Entrelaços* (2021), identificando as concepções de linguagem presentes e os critérios de seleção das palavras-chave. Em contraponto às abordagens fragmentadas, defende-se o trabalho com palavras-chave em contextos ricos de significação, especialmente articulados à literatura infantil clássica, como *Chapeuzinho Amarelo*, de Buarque (1994). Nesse horizonte, a pesquisa elabora e analisa a *Sequência Didática Lobo*, proposta construída pela autora, que integra dimensões fonológicas, morfossintáticas, semânticas e críticas a partir de narrativas literárias. Os resultados indicam que a retomada qualificada das palavras-chave, aliada a um ensino sistemático e culturalmente fundamentado, contribui para uma alfabetização que media o acesso à cultura escrita e favorece a formação humana crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Alfabetização; Palavra-chave; Pedagogia Histórico-Crítica; Literatura Infantil; Ideologia.

ABSTRACT

This research investigates the pedagogical and ideological function of the keyword in the literacy process, based on Historical-Critical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology. Grounded in authors such as Saviani, Vygotsky, Luria, Volochinov, and Maria, it understands the word as a sign imbued with social and formative intentionality. The study conducts a critical analysis of approaches that employ keywords, such as the use of the proper name and phonics-based schemes, highlighting their limitations in promoting abstract and critical thinking. It also examines two primers, *Caminho Suave* (1948) and *Entrelaços* (2021), identifying their underlying conceptions of language and the criteria used for selecting keywords. In contrast to fragmented approaches, the research argues for working with keywords within contexts rich in meaning, particularly through classical children's literature, such as *Chapeuzinho Amarelo* by Buarque (1994). Within this perspective, the study develops and analyzes the *Wolf Instructional Sequence*, a proposal created by the author that integrates phonological, morphosyntactic, semantic, and critical dimensions through literary narratives. The results indicate that the qualified reintroduction of keywords, combined with systematic and culturally grounded instruction, contributes to a literacy process that mediates access to written culture and fosters critical and emancipatory human development.

Keywords: Literacy; Key word; Historical-Critical Pedagogy; Children's Literature; Ideology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da Cartilha *Caminho Suave*..... 58

Figura 2 – Palavra GATO..... 62

Figura 3 – Palavra VACA.....63

Figura 4 – Dígrafo LH..... 65

Figura 5 – Sílabas e palavras..... 67

Figura 6 – Capa do material *Entrelaços*.....70

Figura 7 – Atividade da Entrelaços: "Agenda eletrônica".....72

Figura 8 – Atividade da Entrelaços: "Quantos nomes!"..... 74

Figura 9 – Atividade da Entrelaços: "Conto com sua presença"..... 76

Figura 10 – Atividade da Sequência Didática Lobo sobre lobos metafóricos 81

Figura 11 – Atividade da Sequência Didática Lobo sobre a letra B.....84

Figura 12 – Atividade da Sequência Didática Lobo com proposta de desenhar a letra B... 86

Figura 13 – Atividade da Sequência Didática Lobo "Repare na diferença entre as palavras".....86

Figura 14 – Atividade da Sequência Didática Lobo "Repare nas letras maiúsculas e minúsculas".....87

Figura 15 – Exemplo de atividade de traçado e automatização na *Sequência Didática Lobo*..... 88

Figura 16 – Exemplo de atividade de diferenciação de grafemas na *Sequência Didática Lobo*..... 88

Figura 17 – Exemplo de atividade de reconhecimento de vogais maiúsculas e minúsculas na *Sequência Didática Lobo*.....89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
Unesp	Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

2 FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E MÉTODOS CONTEMPORÂNEOS **21**

2.1 A Linguagem: Construção, Abstração e a Função Social **22**

2.2 A Abstração e o Pensamento Humano: a Linguagem como Veículo de Desenvolvimento Cognitivo **24**

2.3 A Natureza da Palavra: Unidade Básica da Linguagem **26**

2.4 Significado e Sentido: uma Abordagem Dialética da Palavra na Alfabetização **28**

2.4.1 Significado: o núcleo estável da palavra 28

2.4.2 A unidade dialética entre significado e sentido 29

2.5 A Palavra como Produto Social e Histórico **30**

2.6 O Conceito de Palavras-chave **31**

2.6.1 A Relevância das Palavras-chave na Alfabetização 32

2.6.1.1 *Nível linguístico* 34

2.6.1.2 *Nível narrativo* 34

2.6.1.3 *Nível crítico* 35

2.6.1.4 *Dimensão linguística na formação do pensamento* 35

2.6.2 Pesquisas sobre a Seleção de Palavras-Chave na Alfabetização 36

2.7 A Palavra como Signo Ideológico: a Contribuição de Volochinov Para a Compreensão da Linguagem na Alfabetização **37**

2.8 Palavra-chave e Palavra Geradora: Aproximações e Distinções Entre a PHC e Paulo Freire na Alfabetização **39**

2.9 O Uso de Palavras-chave no Método Fônico **41**

2.9.1 Aprofundando a Crítica ao Método Fônico: Materialismo Histórico-Dialético e o Esvaziamento da Palavra-signo 42

2.10 O Uso de Palavras-chave nas Cartilhas de Alfabetização: uma Perspectiva Histórico-Crítica **44**

2.11 A Centralidade do Nome Próprio na Alfabetização Construtivista **47**

3 METODOLOGIA DA PESQUISA **51**

3.1 Procedimentos de Análise **53**

4 AS CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DE ATIVIDADES DAS CARTILHAS *CAMINHO SUAVE* (1948) E *ENTRELAÇOS* (2021)..... 55

4.1 Análise da Cartilha *Caminho Suave* sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica..... 56

4.1.1 Análise de três atividades da *Caminho Suave*..... 61

4.1.2 Conclusão da análise sobre a cartilha *Caminho Suave*..... 68

4.2 Análise da Cartilha *Entrelaços* sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica... 68

4.2.1 Análise de três atividades da *Entrelaços*..... 71

4.2.2 Conclusão da análise sobre a cartilha Entrelaços..... 78

5 SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO PALAVRAS-CHAVE SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..... 80

5.1 Análise de Atividades da *Sequência Didática Lobo*..... 80

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 90

REFERÊNCIAS..... 93

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA..... 96

ANEXO A — *SEQUÊNCIA DIDÁTICA LOBO*..... 97

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização, compreendida como um processo multifacetado e historicamente determinado, é um dos pilares fundamentais da educação básica e exerce papel indispensável na formação integral do ser humano e na luta pela emancipação da classe trabalhadora. No Brasil, o ensino da leitura e da escrita tem sido objeto de intensos debates metodológicos, frequentemente centrados na escolha entre métodos sintéticos (como a soletração e o método fônico) e métodos analíticos (como a palavração ou sentenciação), os quais costumam se cristalizar em cartilhas didáticas que, muitas vezes, simplificam a complexidade desse fenômeno.

Nesse contexto, a trajetória da autora desta pesquisa se revela como parte constitutiva da escolha teórica e metodológica que orienta este estudo. Formada em Pedagogia na Unesp, com pós-graduação em Educação Especial, construiu sua experiência profissional em diferentes vivências na Educação Infantil e, atualmente, trabalha tanto na rede estadual de ensino como profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto em escolas particulares, onde se deparou com um ensino rigidamente pautado por cartilhas e apostilas. Nesses materiais, notou que as palavras-chave eram apresentadas de forma fragmentada e descontextualizada, o que poderia evidenciar uma lacuna significativa na apropriação dos conteúdos e na formação crítica dos alunos.

Tal vivência despertou o interesse em compreender os critérios de seleção dessas palavras e em discutir sua importância na alfabetização, a partir de uma perspectiva histórico-crítica comprometida com a transformação social e educacional. Historicamente, as cartilhas que trabalharam com palavras-chave tiveram destaque no processo de alfabetização, especialmente entre as décadas de 1930 e 1980, apresentando uma organização lógica e sistemática que favorecia a apropriação gradual do sistema alfabético-ortográfico. Entretanto, com o advento do construtivismo, observa-se um deslocamento do foco para o nome próprio da criança e para atividades baseadas na descoberta da lógica do sistema, o que ocasionou o esvaziamento dos conteúdos sistematizados, comprometendo a apropriação crítica da língua (Mazzeu; Franciolli, 2018).

Ao revisitar os referenciais teóricos, a pesquisadora identificou maior aproximação com a PHC, perspectiva que fundamenta e orienta o presente trabalho. Contudo, esta pesquisa foi concebida como uma proposta de ir além da dicotomia metodológica tradicional e dos embates superficiais que permeiam as práticas pedagógicas, trazendo como arcabouço teórico tanto a PHC, quanto a Psicologia Histórico-Cultural, como nomes como Saviani (2000; 2007;

2008; 2011), pois ambas entendem a alfabetização como um processo indissociável das condições históricas, sociais, do ensino e do desenvolvimento do sujeito. Assim, este estudo não se desenhou como uma análise comparativa exaustiva, mas sim, um debate aprofundado sobre o papel das palavras-chave na formação do sujeito alfabetizado, fundamentado nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, com atenção especial para a PHC, destacando tanto seus limites quanto suas possibilidades.

Partindo dessa concepção, esta pesquisa ancora-se no materialismo histórico-dialético, buscando apreender a palavra em sua totalidade de relações e determinações. Tal abordagem permite distinguir entre significação (seus aspectos repetíveis e socialmente compartilhados) e tema, entendido como o sentido concreto, singular e valorativo de um enunciado específico (Volochinov, 2017).

Para autores como Vygotsky (1995; 1998; 2001) e Luria (1981; 1986; 2001), a palavra não é apenas um conjunto de sons ou letras, mas sim, a menor unidade de significado e o principal instrumento do pensamento e da comunicação. Ela funciona como mediadora entre o indivíduo e o mundo, permitindo a organização da consciência, a apreensão de conceitos abstratos e o desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, a linguagem verbal, enquanto fenômeno histórico-social, está carregada de relações de poder e de dinâmicas sociais, constituindo o principal material sígnico do psiquismo (Dangió, 2015).

Diante disso, formulou-se o presente estudo, que investiga a centralidade das palavras-chave na alfabetização, articulando a análise documental de duas cartilhas como recortes exemplares que ilustram a evolução e os desafios da escolha e do trabalho pedagógico: a *Caminho Suave*, de 1948; e a *Entrelaços,* de 2021. O foco da investigação foi a centralidade da palavra-chave no processo de alfabetização — não como um mero recurso metodológico isolado, mas como um objeto de estudo fundamental para a humanização dos sujeitos e a apropriação crítica da língua escrita. Com base na análise das cartilhas e, com o objetivo de oferecer uma contraproposta, apresenta-se a *Sequência Didática Lobo* (Anexo A, p. 97), uma atividade de reforço formulada no contexto do Projeto de Alfabetização da Rede Municipal de Araraquara, conduzido em no ano de 2024 no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, pelo Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, tomando como base os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Assim, este estudo se insere no debate sobre os fundamentos pedagógicos da alfabetização, problematizando as concepções de língua e conhecimento que aparecem na escolha e no uso das palavras-chave, e propondo caminhos para que esse recurso pedagógico possa, de fato, contribuir na formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir na

realidade social.

Espera-se que os resultados contribuam para a retomada crítica do uso das palavras-chave, evidenciando que seu trabalho deve estar sempre vinculado a um ensino sistemático e historicamente construído, que favoreça o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência crítica. Além disso, defende-se a incorporação da literatura infantil[1] clássica como um contexto rico para o trabalho com as palavras-chave, garantindo que elas não sejam tratadas de forma isolada ou mecânica, mas sim como parte integrante de um processo formativo e emancipatório (Mazzeu; Franciolli, 2018).

Acerca da incorporação da literatura infantil clássica como contexto para o trabalho com palavras-chave, destaca-se a obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, cujo enredo possibilita múltiplas reflexões sobre linguagem e ideologia. Ao narrar a trajetória de uma menina "amarelada de medo" que "tinha medo de tudo" (Buarque, 1979, p. 3), o autor explora relações simbólicas entre palavra, emoção e poder, permitindo que termos como medo, lobo e coragem sejam analisados não apenas em sua dimensão semântica, mas como expressões de construções sociais e culturais. Assim, a obra constitui um exemplo potente de como a literatura infantil pode contribuir para uma alfabetização que ultrapasse a decodificação mecânica e favoreça a compreensão crítica dos sentidos ideológicos presentes nas palavras.

Concluída esta introdução, apresentam-se os fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa no capítulo 2, com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Discute-se a natureza da linguagem, sua função social e sua relação com o desenvolvimento do pensamento, aprofundando-se a compreensão da palavra como signo ideológico. Ainda no referido capítulo, realiza-se um estudo sobre o conceito de palavras-chave na alfabetização, estabelecendo aproximações e distinções com a noção freireana de palavra geradora e examinando criticamente o uso das palavras-chave em métodos fônicos.

Em seguida, o capítulo 3 dedica-se à análise de duas cartilhas de alfabetização — *Caminho Suave* (1948) e *Entrelaços* (2021) — investigando seus pressupostos teóricos, a escolha de suas palavras-chave e a concepção de alfabetização que sustentam. A partir dos fundamentos discutidos no capítulo anterior, são examinadas as limitações e contradições presentes nesses materiais, especialmente no que diz respeito ao tratamento fragmentado ou tecnicista da palavra.

---

[1] Salienta-se que não se trata de defender o uso restrito da literatura infantil como mero recurso didático ou em uma perspectiva didatizante. Reconhece-se a importância da obra literária para a formação estética e humana, compreendendo a arte como forma de refletir sobre o mundo e de construir sentidos sobre a realidade.

Já no capítulo 4, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, explicitando sua natureza, objetivos, procedimentos analíticos e etapas de desenvolvimento. Descreve-se o processo de seleção e análise das cartilhas, bem como os critérios teóricos que orientaram a elaboração da proposta didática desenvolvida no âmbito desta investigação.

Com isso, o capítulo 5 traz a proposta pedagógica (*Sequência Didática Lobo*) fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e articulada à literatura infantil clássica. São discutidos os objetivos, a organização interna da sequência e a análise das atividades que a compõem, evidenciando como os níveis fonológico, morfossintático, semântico e crítico podem ser integrados a partir de palavras-chave significativas.

Por fim, as Considerações Finais retomam os principais achados da pesquisa, destacando suas contribuições para o debate sobre alfabetização e para o uso qualificado das palavras-chave no ensino da língua escrita, além de apontarem limites e possibilidades para investigações futuras.

2 FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E MÉTODOS CONTEMPORÂNEOS

Partindo do pressuposto da introdução desta pesquisa, na qual compreende-se a alfabetização como um processo complexo e socialmente situado, cuja riqueza é frequentemente reduzida em debates que opõem métodos de ensino, este capítulo se dedica a examinar os fundamentos teóricos essenciais a respeito da alfabetização. Com o objetivo de construir as bases teóricas para uma análise criteriosa do papel da palavra na aprendizagem da escrita e apoiando-se na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, este capítulo busca explorar as dimensões sociais, cognitivas e ideológicas da linguagem, tratando a palavra como unidade que integra significado e sentido, instrumento de mediação e expressão de valores sociais.

Para tal, iniciamos o capítulo examinando a questão da linguagem, sua construção, abstração e função social, discutindo sua natureza como produção humana. Em seguida, discute-se a relação entre a abstração e o pensamento humano, entendendo a linguagem como veículo de desenvolvimento cognitivo e explorando como ela sustenta a formação de conceitos.

Adiante, o foco então se volta para a natureza da palavra, concebida como a unidade básica da linguagem. A análise se deterá na dialética entre significado e sentido, considerando o significado como núcleo estável e sua dinâmica com o sentido em uma unidade dialética. Esse percurso encaminha a compreensão da palavra como produto social e histórico e, pela contribuição de Volochinov (2017), como signo ideológico.

Com essa base estabelecida, o capítulo então avança para o conceito operacional de palavras-chave, discutindo sua relevância na alfabetização e a centralidade do nome próprio. Um diálogo fundamental será travado na comparação entre palavra-chave e palavra geradora, no qual realizam-se aproximações e distinções entre a PHC e Paulo Freire na alfabetização, e explicita-se a concepção de palavra geradora em Paulo Freire e as diferenças conceituais em relação às palavras-chave. Por fim, dedica-se um espaço para o contraponto, analisando o uso de palavras-chave no método fônico e aprofundando a crítica ao método fônico de acordo com o materialismo histórico-dialético e o esvaziamento da palavra-signo.

Essa fundamentação teórica detalhada é indispensável para o capítulo seguinte, que analisará o uso de palavras-chave em cartilhas de alfabetização a partir da perspectiva histórico-crítica aqui construída. Tal análise permitirá identificar as limitações desse uso e examinar, de forma específica, as cartilhas *Caminho Suave* (1948) e *Entrelaços* (2021),

mostrando como os fundamentos discutidos nesta pesquisa se materializam, ou não, nesses materiais.

2.1 A Linguagem: Construção, Abstração e a Função Social

A linguagem é um fenômeno complexo; defini-la a partir dela mesma seria incoerente, pois a linguagem ultrapassa abertamente a mera definição de troca de informações; tanto a origem quanto a evolução da linguagem estão associadas ao desenvolvimento do pensamento humano, às condições sociais e históricas em que ela foi criada. A linguagem, em si, é um objeto em desenvolvimento; a sociedade reflete e dita no próprio ato em que é assimilada.

A origem da linguagem está intrinsecamente relacionada ao trabalho humano, pois é a partir dessa organização coletiva que nasce a necessidade de expressar e transmitir ideias, o que acabou provocando a criação dos primeiros sistemas de comunicação. Ao pensar dessa forma, entende-se que a linguagem é, simultaneamente, produto e agente do processo histórico, resultado da comunicação no intercâmbio social e meio para que a atividade coletiva aconteça.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2007) destaca que o desenvolvimento da linguagem não pode ser separado das condições histórico-sociais que moldaram a humanidade. Quando se consolidou como um instrumento de organização social, a linguagem possibilitou a transmissão do pensamento abstrato e, com isso, o conhecimento pôde ser transmitido entre gerações. Essa transmissão foi essencial para a compreensão das relações sociais e econômicas que estruturam as sociedades.

Tal concepção não se restringe a Saviani (2007): Volochinov (2017) também defende que a linguagem exerce um papel central no desenvolvimento do pensamento abstrato, sendo o principal meio de mediação entre o indivíduo e o mundo. Assim, confirma-se que o processo de mediação é profundamente social, porque só é possível pensar e comunicar ideias a partir de uma estrutura compartilhada de significados que funcione como base do discurso interior. Essa função mediadora é especialmente relevante no contexto da educação, pois ela permite que os estudantes assimilem, ativamente, o conhecimento historicamente acumulado, lendo e ouvindo a experiência acumulada das gerações passadas, sem a necessidade de repetir essa experiência na prática.

Além disso, outro ponto que é preciso ter em consideração é que a linguagem também assume o papel de suporte material da ideologia, enquanto as classes dominantes se utilizam do discurso para manter e consolidar as relações de poder e desigualdade. Desse modo, a

linguagem não é apenas um reflexo do mundo, mas também produz uma refração, distorcendo esse reflexo e dificultando seu uso como ferramenta de transformação da realidade social. Dessa forma, a compreensão da enunciação e do discurso exige mais do que o mero conhecimento das estruturas linguísticas; é imprescindível entendê-los em sua totalidade, abrangendo sua origem, seu papel na formação do pensamento abstrato e sua função como um produto de natureza social.

Ao pensar a linguagem, a ideia de comunicação logo se faz presente; e não se pode deixar de adentrar na análise que Luria (1986) faz, partindo da distinção fundamental entre a comunicação humana e a comunicação animal. Para o autor, a comunicação animal não pode ser considerada linguagem, pois é pautada por respostas instintivas a estímulos, sem a presença de um processo reflexivo ou simbólico. Em seu livro *Pensamento e Linguagem*, afirma que o animal não transmite um conhecimento do momento presente, mas reage afetivamente aos estímulos, gerando respostas de outros membros de seu grupo (Luria, 1986). Essa reação afetiva não constitui uma linguagem, mas um estado de vivência, um reflexo imediato do meio ambiente:

> [...] A "linguagem" natural dos animais não designa uma coisa permanente, uma característica, uma propriedade, uma relação, expressa apenas um estado ou uma vivência do animal. É por isso que esta linguagem animal não dá informação objetiva, mas simplesmente contagia os estados em que se encontra o animal que emite o sim (como ocorre no caso do guia do bando de grous ou dos cervos) e provoca certos movimentos determinados pelo afeto [...], portanto, o sinal dos animais é uma expressão de seu estado afetivo e a transmissão do sinal é a transmissão deste estado, a inclusão nele dos outros animais e mais nada (Luria, 1986, p. 25).

O animal, ao contrário do ser humano, não possui a capacidade de abstrair ou de criar um significado simbólico para os estímulos aos quais reage. Assim:

> [...] O homem se diferencia dos animais pela presença da linguagem como sistema de códigos, por meios dos quais se designam os objetos externos e suas relações, com ajuda dos códigos incluem-se os objetos em determinados sistemas de categorias. Esse sistema de códigos leva a formação da consciência "categorial" (Luria, 1986, p. 26).

Observa-se, portanto, a singularidade da linguagem humana: a habilidade de simbolizar e abstrair. Diferentemente dos animais, que reagem apenas a estímulos de modo concreto e imediato, a linguagem humana tem a capacidade de representar o mundo de maneira categórica, reflexiva e abstrata. Assim, compreende-se que a palavra vai muito além

de um mero símbolo, de um mero ato de comunicação — a palavra carrega uma representação complexa da evolução e história humanas. Percebe-se, portanto, que a linguagem é um produto social e não uma invenção individual – um fenômeno coletivo que surge do trabalho e das interações sociais. Nesse sentido, de acordo com Vigotski (1998) e Volochinov (2017), a palavra não é um instrumento neutro ou um mero meio de comunicação, mas uma construção social que carrega e reflete as condições históricas que a tornam possível. Conclui-se que a linguagem é um fenômeno dialético, que reflete e, simultaneamente, molda as relações sociais.

Dangió (2017, p. 67) afirma que "a linguagem se estrutura e se realiza nas diferentes funções sociais assumidas" . Assim, a palavra precisa estar envolvida em atos efetivados nas relações sociais estabelecidas, produzindo efeitos de sentido condicionados ao contexto em que foi pronunciada. Isso torna claro que a linguagem não é apenas um acontecimento isolado, mas algo que só faz sentido quando se insere nas interações e nos contextos sociais. Conclui-se, então, que a linguagem carrega em si uma carga cultural e histórica, trazendo determinações das estruturas e das dinâmicas da sociedade em que foi utilizada.

Partindo dessa compreensão da linguagem como um fenômeno social e historicamente determinado — que só se realiza plenamente em suas funções sociais — é possível examinar como a sua característica mais distintiva, a capacidade de abstração, consolida-se e expande seu potencial, notadamente por meio da linguagem escrita.

2.2 A Abstração e o Pensamento Humano: a Linguagem como Veículo de Desenvolvimento Cognitivo

A capacidade de abstração é uma das principais características da linguagem humana. Ao estudar Luria (2001), entende-se que, enquanto os animais se limitam a respostas concretas e imediatas, a linguagem permite ao indivíduo abstrair-se da realidade imediata e pensar sobre ela de forma geral e conceitual. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, pois é por meio dele que o ser humano pode refletir sobre o possível, o futuro e o hipotético, e não apenas sobre o presente.

Esse mesmo processo de abstração atinge seu ponto mais desenvolvido com a criação dos sistemas de linguagem escrita. Segundo Vygotsky (1995, p.183), a "escrita desempenha um enorme papel no processo de desenvolvimento cultural da criança". A escrita, ao contrário da linguagem oral, exige um alto grau de abstração e reflexão sobre a realidade. Ao aprender a escrever, a criança não se limita a reproduzir símbolos, mas sim, a organizar e categorizar

seus pensamentos, criando novas possibilidades de interação com o mundo. Dangió (2017, p. 70) ressalta que "a linguagem escrita é a forma mais elaborada, mais exata e mais complexa das linguagens". Ou seja, a linguagem escrita não é apenas uma transcrição da fala, mas um meio de organizar o pensamento de forma lógica e sistemática, refletindo a capacidade de abstrair e generalizar que caracteriza o ser humano; é mais complexa e exigente, pois demanda maior consciência e estruturação do pensamento. Ainda, Vygotsky e Luria (1996) acrescentam que a linguagem desempenha um papel funcional específico, transformando-se na organização do futuro comportamento da personalidade.

A linguagem, portanto, não é apenas um reflexo do pensamento, mas também um instrumento que molda o comportamento e a personalidade do sujeito. Por meio da palavra, o indivíduo não apenas organiza seus pensamentos, mas também planeja suas ações e reflete sobre suas possibilidades. Para formar um indivíduo crítico (e não apenas uma força de trabalho), é necessário ensinar a linguagem como um instrumento de compreensão e transformação do mundo. Em concordância com Saviani (2008), a alfabetização precisa possibilitar o domínio dos aspectos mecânicos, constituindo um automatismo que liberta o indivíduo para adquirir autonomia e concentrar-se na compreensão do significado e do sentido do que lê e escreve. No entanto, isso só é possível se, desde o início, a introdução ao mundo das letras e sua relação com os fonemas for organizada para promover uma compreensão completa e contextual das palavras e textos[2].

Nesse sentido, é crucial entender que a função do professor vai além do ensino de conteúdos técnicos, possuindo uma dimensão ético-política intrínseca. Isso porque o conhecimento cultural não é um luxo, mas uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da autonomia crítica. O profissional da educação deve permitir que os alunos, especialmente os da classe trabalhadora, tenham acesso a conteúdos, histórias e livros clássicos de outros contextos culturais, a fim de oferecer aos estudantes uma bagagem histórica e cultural semelhante às daqueles que possuem melhores condições. Sem esse acesso, as chances de um indivíduo romper com o ciclo imposto por uma educação tecnicista e produtivista são reduzidas.

Por fim, destaca-se que a alfabetização é, inevitavelmente, um ato político. As cartilhas e materiais didáticos utilizados ao longo da história refletem os valores e intenções do período em que foram redigidos e, frequentemente, apresentam padrões não neutros, mas sim, carregados de intencionalidade — como será possível verificar no capítulo de análise das

[2] Mais adiante, esta pesquisa observará como a educação na alfabetização era vista de forma técnica e engessada, sem abertura para uma compreensão ampla e crítica.

cartilhas *Caminho Suave* (1943) e *Entrelaços* (2021). Ensinar a linguagem, conclui-se, é mais que um ato pedagógico: é um processo de formação crítica e política que pode capacitar os indivíduos a compreenderem e transformarem sua realidade.

2.3 A Natureza da Palavra: Unidade Básica da Linguagem

Se a alfabetização constitui um ato político, cujos materiais didáticos veiculam intenções e valores, é necessário então descer à unidade elementar que compõe tanto esses instrumentos quanto a própria linguagem: a palavra.

A palavra é mais que um simples nomeador de objetos ou conceitos; ela é um fenômeno que encapsula experiências humanas, organiza-as e as torna compreensíveis, funcionando como uma ponte essencial entre pensamento, comunicação e realidade. Seguindo as ideias de Vygotsky (1998), sua função é a de ser um instrumento simbólico que tanto descreve quanto permite dirigir a prática que transforma a realidade. Por isso, a palavra transcende a esfera da linguagem e consolida-se como ferramenta de mediação entre o pensar e o agir.

Quando se olha para a palavra enquanto unidade linguística, observa-se que ela possui uma estrutura semântica dinâmica, influenciada pelas interações históricas e sociais em que se encontra. Essa particularidade evidencia a relação entre linguagem e pensamento, vínculo que só se pode compreender a partir das condições concretas da existência humana. Dessa forma, o pensamento verbal surge de uma construção que reflete as necessidades e as transformações da realidade social, sendo, simultaneamente, um meio de atuar sobre ela. Assim, a palavra não apenas reflete o mundo, mas participa ativamente de sua mudança.

A evolução da palavra ao longo do tempo também está profundamente ligada às mudanças nas condições materiais e sociais. A linguagem emerge das necessidades do trabalho coletivo e da organização social, refletindo o desenvolvimento das relações humanas e, ao mesmo tempo, contribuindo para transformá-las. Assim, a palavra é tanto um reflexo do progresso humano quanto um instrumento para impulsioná-lo.

O que mais diferencia a palavra de outros sistemas de comunicação, como, por exemplo, os sinais emitidos pelos animais, é sua capacidade de abstração. Enquanto as formas de comunicação animal são essencialmente reativas e imediatas, a palavra humana consegue abstrair e generalizar. Essa abstração permite à pessoa humana sair do mundo concreto e imediato, projetando-se em conceitos mais amplos e universais. Ao tomarmos como exemplo a palavra ÁRVORE, entende-se que ela não se refere a uma espécie específica, mas a uma

categoria que abrange uma infinidade de variações. Essa capacidade de categorizar e abstrair é essencial para o desenvolvimento do pensamento humano. Vygotsky (2001, p. 346) observa que "a linguagem e o pensamento, por meio da palavra e de seu significado, tornam-se a chave para compreender a natureza da consciência humana".

Além disso, a palavra não apenas representa a realidade, mas também possibilita transformá-la. Ao nomear e categorizar, o ser humano reorganiza suas experiências e atribui novos significados ao mundo ao seu redor. De acordo com Luria (1986), a palavra não se limita a identificar objetos ou ideias; ela atua como meio de abstração, permitindo conectar diferentes conceitos e desenvolver formas de pensamento mais complexas e profundas. O significado e o sentido da palavra constituem o vínculo que conecta pensamento e consciência. O pensamento verbal ou discurso interior é um processo que unifica linguagem e pensamento em uma única atividade intelectual. O significado da palavra é descrito por Vygotsky (2001) como uma unidade dialética em que pensamento e linguagem se encontram, possibilitando a organização da consciência humana.

Essa relação é particularmente evidente na evolução do pensamento infantil. No início, as palavras são utilizadas pelas crianças de maneira mais sincrética, voltadas às suas necessidades imediatas e indicando objetos. Contudo, conforme o desenvolvimento infantil ocorre, as palavras passam a refletir um pensamento mais abstrato e socializado, permitindo que as crianças se conectem com os outros e compreendam conceitos mais complexos. Ao assimilar o significado das palavras, a criança incorpora toda a experiência historicamente acumulada sobre a realidade natural e social, o que explica como o conhecimento produzido pela humanidade ao longo de milhares de anos pode ser assimilado em um tempo relativamente curto.

Uma forma de linguagem que exige um nível mais complexo de organização e consciência do pensamento, por exemplo, é a escrita. Por meio dela, é possível acessar, de modo autônomo, grande parte do conhecimento produzido historicamente. Através da escrita, o indivíduo não apenas se comunica, mas também entra em contato com esse patrimônio cultural. Do ponto de vista do psiquismo, a escrita permite refletir e organizar as ideias de forma mais sistemática, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência filosófica e crítica.

Nesse processo, retoma-se o papel central da palavra, cujo significado e sentido tornam-se fundamentais para compreender não apenas o domínio da linguagem escrita, mas também a própria constituição do pensamento. É a partir dessa articulação entre linguagem, consciência e prática social que se torna possível avançar para uma reflexão mais aprofundada

sobre o significado e o sentido da palavra no processo de alfabetização, tema que será desenvolvido na próxima seção.

2.4 Significado e Sentido: uma Abordagem Dialética da Palavra na Alfabetização

A distinção entre significado e sentido é fundamental para compreender, sob uma perspectiva dialética, as relações entre linguagem, pensamento e realidade social. Tal distinção tem sido explorada por autores como Vygotsky, Luria e Volochinov, que enfatizam a palavra não como simples rótulo de objetos, mas como instrumento complexo de abstração, generalização e comunicação ideológica.

2.4.1 Significado: o núcleo estável da palavra

Para Vygotsky (1998), o significado representa o sistema de relações objetivas construído historicamente e incorporado à palavra. Ele constitui um núcleo relativamente estável, acessível a todos, que permite a generalização conceitual e a comunicação intersubjetiva. Sem o significado, a palavra se torna vazia, um som sem função. Esse aspecto estável da linguagem é o que torna possível a compreensão partilhada entre os sujeitos. O sentido, por sua vez, é definido por Vygotsky (1998) como o componente subjetivo e contextual do significado. Ele se altera conforme o momento, a situação e as vivências afetivas do sujeito. Cada uso concreto da palavra carrega um sentido próprio, que varia conforme a experiência do falante e o contexto em que ocorre.

Volochinov (2017) complementa essa visão ao considerar a significação como o aspecto repetível e convencional da palavra, presente em todas as suas ocorrências. Ela forma a base mínima do signo linguístico, mas, por si só, não é suficiente para realizar a comunicação plena, pois carece de vínculo com a situação concreta. O autor associa essa ideia ao conceito de tema, que representa o conteúdo concreto, social e afetivo do enunciado em um momento histórico específico. O tema, portanto, é o polo mutável e dinâmico do signo linguístico, ligado diretamente às condições históricas e sociais da comunicação viva.

2.4.2 A unidade dialética entre significado e sentido

A abordagem dialética não separa esses dois aspectos de forma rígida. Ao contrário, compreende significado e sentido como pólos contraditórios, porém complementares, de uma

mesma unidade viva: a palavra. Ela se realiza no processo de interlocução e reflete tanto os valores sociais compartilhados quanto a experiência singular dos sujeitos envolvidos.

Luria (1986) observa que o desenvolvimento do significado da palavra transforma não apenas sua estrutura semântica, mas também a própria organização dos processos psíquicos da criança. É no trânsito entre o sentido subjetivo e o significado socialmente estabilizado que se forma a consciência — fenômeno que Vygotsky (1998) denomina desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência.

Volochinov (2017, p. 5) reforça que "a palavra é, em sua essência, uma síntese viva entre o psíquico e o ideológico, entre o interior e o exterior", sendo sempre permeada por avaliação social. Cada mudança de significação implica uma reavaliação ideológica: a palavra é deslocada de um campo valorativo para outro.

Essa compreensão dialética da linguagem tem implicações diretas para a alfabetização. Trabalhar apenas com o significado (como fazem muitas cartilhas tradicionais ou abordagens fônicas) desconsidera o papel do contexto, da vivência e da ideologia na formação do sentido. Por outro lado, limitar-se ao sentido imediato e subjetivo (como em abordagens espontaneístas) pode prejudicar o acesso ao conhecimento sistematizado. A alfabetização, nesse sentido, precisa integrar ambos os aspectos: ensinar as estruturas linguísticas e os valores sociais compartilhados (significado), sem desconectar a palavra da experiência concreta e afetiva do aluno (sentido).

A seleção de palavras-chave, portanto, deve considerar seu potencial de significação e de tematização crítica. Palavras como LOBO, BOLO ou MEDO, presentes na obra *Chapeuzinho Amarelo*, exemplificam essa complexidade: não são apenas unidades com carga fonêmica, mas signos ideológicos que carregam sentidos variáveis conforme o contexto, a história e a interpretação ativa do leitor.

Compreender o funcionamento da palavra em sua totalidade, incluindo suas camadas semânticas, fonológicas, afetivas e ideológicas, é essencial para uma alfabetização que vá além da decodificação técnica e promova a formação de sujeitos críticos. A palavra só existe no diálogo, e compreender é sempre um ato ativo e responsivo.

2.5 A Palavra como Produto Social e Histórico

A palavra carrega, em sua constituição, marcas do contexto social e histórico em que é produzida, não podendo ser compreendida de forma isolada. Para Volochinov (2017), ela está sempre atravessada pelas relações sociais, sendo inseparável do ambiente em que se insere,

pois reflete as condições materiais e ideológicas de sua época. Ela não é um elemento isolado, mas um produto das relações sociais e suas dinâmicas de poder que moldam a linguagem. Tomamos como exemplo os termos *internet* ou sustentabilidade, esses não existiam há algumas décadas, hoje são frequentes em nossas interações discursivas, com isso percebe-se que as novas palavras surgem em resposta a mudanças sociais, tecnológicas ou culturais. Uma demonstração clara de que a palavra está em constante evolução, refletindo as transformações da sociedade.

A palavra desempenha um papel crucial na transformação social. Essa não é apenas um reflexo da sociedade, mas também um instrumento para questionar, criticar e transformar as estruturas sociais. Segundo Volochinov (2017), a palavra nunca se apresenta de maneira neutra; ela carrega sempre uma intencionalidade que reflete posicionamentos sociais e ideológicos. Portanto, nota-se que, ao usar a palavra, o indivíduo está participando ativamente das dinâmicas sociais e culturais que estão interferindo na realidade. Como exemplo podemos citar o fato dos movimentos sociais frequentemente utilizam-se de palavras e slogans para mobilização e conscientização. Palavras como EMPODERAMENTO e RESISTÊNCIA carregam significados que vão além de sua definição literal, representando as ideias e os objetivos que foram traçados de forma coletiva.

Ao olharmos para a alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tem-se claro que essa é um processo que vai além da simples decodificação de símbolos. Ela é um meio pelo qual o indivíduo se apropria da palavra como ferramenta de pensamento e comunicação. Nesse sentido, temos a alfabetização como uma forma de autonomia, permitindo que o indivíduo participe plenamente das relações sociais e culturais, pois permite que os estudantes se conectem diretamente com o texto, compreendam seu significado e desenvolvam um pensamento crítico.

Ademais pode-se destacar que, de acordo com Dangió (2017), a palavra necessita estar envolta em atos efetivados nas relações sociais, assim produzindo efeitos de sentidos que estão condicionados ao contexto no qual ela é pronunciada. Nessa perspectiva, temos o reforço da ideia de que a palavra ganha significado a partir do uso social, moldada pelas interações e pelas práticas culturais.

Como citado anteriormente, a escrita, em oposição da fala, exige um nível elevado de abstração e reflexão, pois essa demanda que o ser humano organize suas ideias e as comunique de forma clara e lógica. Isso não apenas fortalece a capacidade de comunicação, mas também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. A escrita, segundo

Vygotsky (2001), exerce um papel fundamental na formação cultural da criança, sendo decisiva para o seu desenvolvimento intelectual e social.

A alfabetização está diretamente ligada às condições sociais e econômicas de uma sociedade. O analfabetismo, neste contexto, não é apenas uma questão de habilidades individuais, mas um reflexo das desigualdades estruturais que irão limitar o acesso à educação e à cultura escrita.

2.6 O Conceito de Palavras-chave

O conceito de palavras-chave refere-se aos termos centrais dentro de um determinado contexto de ensino e que irá desempenhar um papel fundamental na construção do conhecimento. São selecionadas de modo estratégico a fim de facilitar a compreensão de conceitos mais amplos e para conectar os novos saberes aos conhecimentos que os alunos já possuem. Quando trazemos este termo no processo de alfabetização, entendem-se que não é apenas um elemento isolado, funciona como um ponto de referência para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento crítico.

A alfabetização e o ensino da linguagem são processos fundamentais para a formação do pensamento e para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. No contexto da PHC, defendida por Saviani (2008), e da Psicologia Histórico-Cultural, de Vygotsky (1998), o conceito de palavras-chave adquire um papel essencial na estruturação do ensino, indo além de um mero instrumento de decodificação linguística.

Para Vygotsky (1998), o aprendizado da linguagem não se dá de uma maneira mecânica e isolada, e sim dentro de um contexto social e histórico. As palavras não são apenas símbolos arbitrários, essas representam conceitos internalizados ao longo das interações sociais. Esse processo ocorre por meio da mediação do outro e da relação entre a linguagem e o pensamento. O autor diferencia em dois tipos de conceitos adquiridos ao longo do desenvolvimento infantil, os conceitos espontâneos, que surgem da experiência cotidiana e são assimilados informalmente pela criança nas interações sociais e os conceitos científicos, que são aqueles adquiridos no contexto escolar, com um ensino sistemático e intencional. Por isso são mais complexos e exigem uma mediação pedagógica para serem compreendidos.

Deste modo, entende-se que o ensino da leitura e da escrita deve partir do conhecimento prévio dos alunos, utilizando-se de palavras-chave que tenham significado social e que irá possibilitar a construção de novos conceitos, assim a alfabetização precisa ir

além da memorização de palavras soltas e promover, no que lhe concerne, uma internalização de significados que irão estimular o desenvolvimento cognitivo.

2.6.1 A Relevância das Palavras-chave na Alfabetização

As palavras-chave funcionam como eixos que articulam a compreensão do texto e a relação do estudante com o mundo. Por isso, não devem ser trabalhadas de forma isolada, sem contexto, mas sim, precisam emergir de textos ricos, carregados de significado, para que os estudantes compreendam seu uso e relevância. A literatura clássica infantil é um recurso poderoso nesse processo, pois fornece narrativas simultaneamente acessíveis e profundamente significativas, permitindo que as crianças compreendam as palavras em seu contexto, conectando-as a emoções, situações e temas universais.

Trabalhar com palavras-chave em textos literários clássicos promove uma apropriação do conhecimento de forma crítica e consciente, desafiando os estudantes a não apenas decodificar as palavras, mas a compreendê-las em um nível mais profundo. A partir delas, podem explorar elementos como a moral da história, a construção de personagens e os conflitos narrativos, ampliando seu repertório linguístico e cognitivo. Livros como *Chapeuzinho Amarelo* (1994), de Chico Buarque oferecem um contexto significativo para essa exploração: palavras como LOBO e MEDO permitem trabalhar diferentes conceitos linguísticos e promover reflexões críticas sobre temas como medo, confiança e relações interpessoais.

Um ponto crucial nesse trabalho é garantir que as palavras-chave sejam utilizadas como pontos de partida para a construção de sentido, e não como fim em si mesmas. A abordagem precisa permitir que os estudantes compreendam a função e o significado das palavras no contexto do texto, ampliando sua relação com o mundo e desenvolvendo sua capacidade de abstração e análise. Retornando ao exemplo de *Chapeuzinho Amarelo*, palavras como MEDO, LOBO e CORAGEM podem ser trabalhadas em diferentes níveis, promovendo uma intensa interação entre linguagem e pensamento. Esse processo conduz a um aprendizado mais integrado: ao entender o funcionamento das palavras no texto, os estudantes conseguem mobilizar esse saber em outros contextos.

Nesse sentido, é importante refletir sobre as abordagens metodológicas que orientam a seleção e o trabalho com palavras na alfabetização. A Pedagogia Histórico-Crítica sustenta que a escolha das palavras-chave deve partir da compreensão de que a linguagem não é neutra e que o ensino precisa se estruturar com base em conteúdos sistematizados e socialmente

significativos. Em contraponto, destaca-se a ascensão do método fônico no cenário educacional brasileiro, impulsionado por políticas como a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019)[3], que o justificam com base em evidências científicas internacionais. Embora tal abordagem traga contribuições no âmbito da relação grafema-fonema, seu uso reducionista pode levar ao esvaziamento do conteúdo e à desarticulação entre linguagem e pensamento. Quando centrado apenas na decodificação mecânica, o método fônico tende a negligenciar o papel histórico, social e ideológico da palavra.

Autores críticos a essa perspectiva, como Maíra Emerick de Maria (2022), alertam para a necessidade de compreender a palavra não apenas como combinação de sons, mas como unidade de significado carregada de intencionalidade. A autora sistematiza teoricamente a relação entre linguagem, pensamento e alfabetização na perspectiva histórico-cultural, enfatizando que o significado é a base do desenvolvimento do psiquismo. Alfabetizar, portanto, não é apenas ensinar a juntar letras, mas promover o acesso ao pensamento simbólico e à capacidade de abstração.

Como lembra Volochinov (2017), a palavra nunca é neutra, ela é sempre carregada de intencionalidade social e ideológica. Essa visão reforça a crítica ao uso de palavras descontextualizadas, frequente nas cartilhas fônicas tradicionais, e evidencia a importância de selecionar palavras inseridas em contextos ricos, como os oferecidos pela literatura clássica infantil. Assim, ao adotar palavras-chave extraídas de narrativas literárias como *Chapeuzinho Amarelo*, esta pesquisa busca se distanciar tanto da abordagem espontaneísta quanto da decodificadora, reconhecendo a palavra como elemento formador do pensamento. Inspirando-se em Elkonin (2009), que propõe a análise fonêmico-grafêmica a partir de palavras com significado concreto, e em Maria (2022), que defende uma alfabetização centrada no sentido, essa abordagem integra a linguagem e a consciência numa perspectiva crítica e formativa.

A palavra, nesse contexto, deixa de ser apenas um signo sonoro e passa a ser instrumento de mediação da realidade, de reorganização interna do pensamento e de compreensão do mundo. Em vez de representar apenas objetos, a palavra generaliza, simboliza e estrutura o pensamento — função que não pode ser atingida por meio da mera decodificação, como adverte Luria (1986).

---

[3] Com a revogação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, o governo federal implementou, em 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), por meio da Portaria MEC nº 1.457/2023. Trata-se, portanto, de uma política que já não está em vigor, embora seus pressupostos e materiais ainda influenciem práticas e discursos no campo da alfabetização.

Diante dessas considerações, retoma-se a importância de analisar, de modo mais detalhado, as possibilidades pedagógicas oferecidas por narrativas literárias como *Chapeuzinho Amarelo*. A riqueza semântica, simbólica e estrutural dessa obra permite explorar diferentes níveis de análise — linguístico, narrativo e crítico — evidenciando como as palavras-chave podem articular, simultaneamente, o desenvolvimento da consciência, da linguagem e do pensamento. Na sequência, serão aprofundados esses níveis, demonstrando como a seleção intencional de palavras-chave nessa narrativa potencializa uma alfabetização significativa e socialmente orientada.

2.6.1.1 Nível linguístico

A análise linguística das palavras vai além de sua simples decodificação. Nesse nível, é possível explorar: i. Fonologia e Fonética, ou seja, de que maneira as palavras são pronunciadas, as combinações sonoras e as aliterações presentes no texto (em *Chapeuzinho Amarelo*, há repetições intencionais e jogos sonoros, como o uso rítmico da palavra MEDO, repetida estrategicamente para enfatizar sua centralidade na trama); ii. Formação de Palavras e Morfologia, ou seja, identificação de como as palavras se formam e se relacionam entre si; e iii. Semântica, ou seja, as diferentes percepções de significado das palavras (LOBO, por exemplo, não é apenas o animal, mas um símbolo metafórico relacionado ao medo e à superação).

2.6.1.2 Nível narrativo

Nesse nível, as palavras podem ser analisadas em relação à trama e aos temas centrais. A palavra MEDO, por exemplo, conecta-se diretamente ao processo de transformação da protagonista. Inicialmente absoluto e paralisante, o medo é superado pela personagem, que assume a autoria de sua história, sem depender de uma figura salvadora. Já a palavra LOBO também possui papel central, mas sua significação se altera ao longo da narrativa. No início, representa ameaça; ao final, é esvaziado de seu poder simbólico e reduzido a um BOLO, indicando que a superação do medo decorre da ação consciente da protagonista sobre sua realidade.

2.6.1.3 Nível crítico

Nesse nível, o professor pode explorar conceitos abstratos representados pelas palavras, conectando-os à vida cotidiana dos estudantes. Exemplos: como as emoções influenciam decisões e como a superação do medo fortalece o sujeito — trabalhado por meio da palavra MEDO; enfrentamento de desafios, resiliência e autoconfiança — trabalhado por meio da palavra CORAGEM; e por fim, a palavra LOBO como metáfora para obstáculos vivenciados na vida, permitindo reflexões sobre como desmistificamos nossos próprios.

2.6.1.4 Dimensão linguística na formação do pensamento

Ao trabalhar com palavras-chave, é crucial não desconsiderar a dimensão linguística, já que é por meio dela que os alunos aprimoram a capacidade de compreender os variados níveis de significado das palavras e como elas se relacionam com o texto e o raciocínio. Essa metodologia ultrapassa a simples leitura e escrita, permitindo que os estudantes analisem a estrutura do idioma e compreendam seu funcionamento.

No que se refere à fonética e ao ritmo no texto literário, observa-se que, em *Chapeuzinho Amarelo* (1994), a escolha do ritmo de escrita e da sonoridade das palavras é intencional. A reiteração do som MEDO acentua a natureza opressiva da emoção vivida pela personagem, ao passo que a transição para palavras de sonoridade mais suave, na resolução do conflito, sinaliza uma mudança no tom da narrativa. Esses recursos fonológicos ajudam os alunos a perceber como a linguagem pode ser organizada para produzir impacto emocional e literário.

Outro aspecto relevante refere-se às conexões morfológicas e sintáticas. Investigar a organização das palavras em *Chapeuzinho Amarelo* auxilia os alunos a compreender a riqueza do idioma português. O termo AMARELO, por exemplo, pode ser associado a outras palavras formadas a partir do mesmo radical, ampliando o repertório lexical dos estudantes. Ademais, a análise da estrutura frasal do texto permite observar como o autor constrói ritmo e sentido por meio da sintaxe, revelando a função das escolhas linguísticas na construção da narrativa.

Por fim, a dimensão semântica e a presença de polifonia no texto oferecem um campo fértil para explorar os diferentes sentidos que as palavras podem assumir. Inicialmente, o LOBO aparece como figura maléfica; no entanto, ao final, transforma-se em BOLO, evidenciando a capacidade da linguagem de modificar a interpretação de um conceito. Esse

tipo de análise é especialmente valioso para promover debates sobre o uso metafórico da linguagem e sua relevância tanto na literatura quanto na vida cotidiana.

A inclusão dessa análise acerca de propostas de atividades com *Chapeuzinho Amarelo* (1994) também se justifica por permitir a ampliação do argumento com outro exemplo literário pertinente. A atividade de reforço sugerida na pesquisa mobiliza uma versão da história da *Chapeuzinho Vermelho*, fornecida digitalmente pelo Itaú Cultural e, do mesmo modo, utiliza palavras como LOBO no processo de alfabetização. Assim, ao retomar *Chapeuzinho Amarelo* como referência analítica, oferece-se um paralelo que enriquece a discussão sobre o uso de palavras-chave em narrativas significativas, reforçando a compreensão de como diferentes obras podem apoiar, de forma convergente, a construção de sentido na alfabetização.

2.6.2 Pesquisas sobre a Seleção de Palavras-Chave na Alfabetização

A seleção de palavras-chave desempenha papel relevante no processo de alfabetização, uma vez que impacta diretamente a forma como os alunos constroem seu vocabulário e compreendem o mundo ao seu redor. A importância de uma escolha criteriosa das palavras trabalhadas nas fases iniciais da alfabetização, tanto no contexto brasileiro quanto internacional, ainda não se encontra amplamente explorada. A seguir, apresentam-se alguns estudos que abordam a seleção de palavras-chave e seu impacto no processo de alfabetização, em âmbito nacional e internacional.

No cenário brasileiro, observa-se que o tema não é discutido de modo aprofundado em termos específicos, embora alguns trabalhos o tangenciem ao tratar da escolha de vocabulário, das práticas pedagógicas e do impacto da linguagem na formação do pensamento crítico. Entre esses estudos, destacam-se:

a) Silva e Santos (2020), no trabalho *A Escolha de Palavras no Ensino da Alfabetização*, analisam como a seleção lexical pode influenciar o desenvolvimento linguístico das crianças, ressaltando a necessidade de considerar o contexto social e histórico das palavras ensinadas.
b) Silva e Lima (2021), em *A Importância do Vocabulário na Alfabetização Crítica*, investigam como a escolha de palavras em livros infantis pode contribuir para a alfabetização crítica, sugerindo que o vocabulário selecionado não deve servir apenas ao ensino da leitura e da escrita, mas também ao estímulo do pensamento crítico.

Em âmbito internacional, a produção acadêmica sobre a seleção de palavras-chave também é limitada, embora alguns estudos apontem a relevância do vocabulário para a formação de leitores críticos. Entre eles:

a) Thompson (2019), em estudo publicado no *Journal of Literacy Research*, examina como a instrução de vocabulário, com foco na escolha de palavras-chave, influencia a capacidade de leitura e escrita de alunos nos anos iniciais.
b) Peters *et al.* (2020), em *Vocabulary Selection and Early Literacy Achievement*, analisam o impacto da seleção lexical no sucesso de estudantes em diferentes contextos linguísticos, concluindo que escolhas estratégicas de palavras podem favorecer a proficiência leitora, especialmente em contextos multilíngues.

A análise desses estudos permite observar que, embora existam contribuições relevantes tanto no Brasil quanto no exterior, a discussão sobre a seleção de palavras-chave na alfabetização permanece incipiente e fragmentada. As pesquisas destacam a influência da escolha lexical no desenvolvimento linguístico e crítico dos estudantes, mas igualmente evidenciam a necessidade de aprofundar os critérios pedagógicos e ideológicos que orientam essa seleção. Abre-se, assim, um campo fértil para investigações que articulem a escolha do vocabulário aos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, contribuindo para uma alfabetização significativa, humanizadora e teoricamente consistente.

2.7 A Palavra como Signo Ideológico: a Contribuição de Volochinov Para a Compreensão da Linguagem na Alfabetização

A discussão sobre a linguagem ocupa papel central nas abordagens que compreendem a alfabetização como um processo formativo crítico. Entre os autores que contribuem de forma significativa para essa concepção, Volochinov se destaca por oferecer uma perspectiva profundamente dialética e sociológica da linguagem, articulando-a com a ideologia, a consciência e a constituição do sujeito.

Segundo Volochinov (2017), a ideologia não é uma formulação da consciência individual, mas aquilo que a constitui. A consciência é formada por meio dos signos ideológicos, e esses signos, por sua vez, têm existência material e nascem no contexto da interação social. A palavra, nesse processo, ocupa lugar central: ela é o fenômeno ideológico por excelência, pois acompanha todos os atos conscientes. Assim, todo pensamento é mediado por palavras, e essas carregam consigo uma carga social e ideológica inerente.

Desse modo, a linguagem não é um recurso neutro. Ela é formada pelas relações sociais e pelas lutas de classes. A palavra nunca está privada de sentido, sendo sempre impregnada de intencionalidade social e ideológica. Cada palavra encontra-se inserida em um campo de valores, interesses e contradições, servindo como arena de confronto entre diferentes visões de mundo. Compreender a linguagem apenas em sua estrutura interna, desligando-a de seu conteúdo histórico e social, constitui uma restrição séria, comum em métodos que a reduzem a um sistema fechado de signos.

Essa visão tem implicações diretas para a alfabetização. Se a palavra é um signo ideológico, então o processo de ensinar a ler e escrever não pode ser reduzido à decodificação mecânica de letras; é preciso considerar o contexto social, os significados atribuídos às palavras e a forma como elas se inserem em práticas discursivas reais. Diferentemente de abordagens que enfatizam apenas o significado ou o sentido pessoal atribuído pelo aluno — como a concepção de letramento formulada por Soares (2019), que ressalta o uso social da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais — esta pesquisa sustenta que a palavra carrega intencionalidade social e histórica, constituindo-se como espaço de disputa entre projetos sociais distintos. Assim, não basta que o estudante acesse a "face visível" da palavra, referente ao seu uso imediato; é necessário revelar também sua "face oculta", isto é, sua dimensão ideológica, tal como indica a metáfora da que Saviani (2011, p. 93) formulou. A aprendizagem da linguagem escrita, nesse sentido, deve possibilitar ao estudante apropriar-se da palavra como instrumento para compreender e transformar a realidade.

Como já se pode constatar, a linguagem é também resultado e agente do processo histórico. Ela se revela nos relacionamentos concretos entre sujeitos socialmente estruturados e reflete as condições de existência e de trabalho desses atores. Assim como a ideologia, ela não escapa às estruturas sociais que a engendram. Essa análise está em consonância com a perspectiva sustentada por Volochinov (2018) e Saviani (2007), para quem o desenvolvimento da linguagem está inevitavelmente relacionado às condições histórico-sociais estruturadoras da humanidade.

Outro aspecto importante na teoria de Volochinov (2017) é o vínculo entre linguagem e psiquismo. O autor afirma que a consciência individual só existe porque está preenchida por signos, e isso só ocorre no processo de interação social. A interioridade do sujeito é, portanto, formada a partir do diálogo com o outro, por meio da linguagem. O próprio psiquismo deve ser compreendido como expressão da ideologia: não há signo exterior sem signo interior, e vice-versa. A palavra só se torna signo quando é vivida e compreendida interiormente; caso contrário, é apenas um som ou forma gráfica vazia de sentido.

Para Volochinov (2017), a linguagem é um processo vivo e contínuo de formação, resultado da interação discursiva dos falantes. Ela não é um sistema fixo e acabado, mas está sempre em movimento, sendo constantemente renovada pelas tensões sociais que a atravessam. Nesse sentido, a palavra também é espaço de disputa. O signo ideológico constitui o terreno onde se manifestam e se confrontam as tensões entre diferentes classes sociais; é por meio da palavra que os conflitos se expressam e que se travam batalhas ideológicas.

Essa concepção possui grande relevância para a alfabetização. Ao compreender a palavra como signo ideológico, reconhece-se a importância de trabalhar, desde o início, com conteúdos que revelem o contexto social e histórico dos estudantes, que estimulem a reflexão crítica e possibilitem a compreensão e transformação da realidade — e não apenas a produção de mudanças discursivas. É nesse ponto que emerge o debate sobre a seleção criteriosa de termos que concentram significados sociais, históricos e afetivos, tema que conduz à discussão sobre o conceito de palavras-chave.

2.8 Palavra-chave e Palavra Geradora: Aproximações e Distinções Entre a PHC e Paulo Freire na Alfabetização

Tanto a PHC quanto a proposta freiriana se colocam em oposição às práticas que reduzem a alfabetização a processos mecânicos ou descontextualizados. Ambas rejeitam o tecnicismo das abordagens tradicionais e a espontaneidade do construtivismo, uma vez que essas tendências tendem a esvaziar o conteúdo formativo da linguagem e limitar o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse ponto, há uma base comum entre as duas perspectivas: a compreensão de que a palavra não é neutra; como já discutido, a palavra é sempre ideológica. Essa ideia também é central no pensamento de Paulo Freire (1982), que entende a linguagem como instrumento para a leitura do mundo. Tanto para Freire quanto para a PHC, a palavra funciona como forma de mediação entre o sujeito e a realidade, desempenhando, portanto, um papel formativo e político.

No método de Paulo Freire (1967), as palavras geradoras não são escolhidas aleatoriamente, mas extraídas do vocabulário real dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. Essa seleção ocorre a partir da investigação do universo vocabular dos alfabetizandos, visando reduzir a distância entre educador e educando e transformar o conteúdo da alfabetização em um espaço de diálogo, significação e conscientização. As palavras geradoras são escolhidas com base em três critérios principais: a riqueza fonêmica,

isto é, a possibilidade de gerar outras palavras a partir de suas sílabas; as dificuldades fonéticas, que desafiam o estudante e contribuem para seu desenvolvimento linguístico; e o potencial de conscientização, relacionado ao conteúdo social e simbólico que a palavra carrega, capaz de suscitar reflexões críticas sobre a realidade vivida. Para Freire, a educação é um ato político e a linguagem é o instrumento por excelência desse processo. Assim, as palavras geradoras operam como chaves para o desvelamento do mundo, permitindo ao sujeito compreender e agir sobre sua realidade. Elas não apenas introduzem o código escrito, mas também ampliam o horizonte de consciência do educando.

Mas ainda que ambas as propostas estejam comprometidas com a formação crítica, há distinções importantes entre os conceitos de palavra geradora, de Freire, e palavra-chave, tal como utilizado nesta pesquisa. A proposta freiriana parte da experiência concreta dos alfabetizandos, valorizando a escuta e a construção coletiva do conhecimento, conforme defende Freire (1967). Já a proposta de palavra-chave, na abordagem da PHC, se ancora na seleção de conteúdos sistematizados, historicamente construídos e considerados socialmente relevantes. A escolha dessas palavras ocorre a partir de textos literários clássicos e outros materiais que introduzem o aluno à cultura letrada. Por exemplo, na análise da obra Chapeuzinho Amarelo, palavras como LOBO e MEDO não apenas possuem riqueza fonêmica, mas também possibilitam a construção de conceitos e reflexões sobre temas universais. A intencionalidade da palavra, portanto, é preservada, ainda que seu ponto de partida não seja o vocabulário cotidiano, mas o conteúdo selecionado pela escola como conhecimento objetivo e formativo.

Apesar das diferenças, é possível identificar pontos de convergência entre as duas abordagens: ambas compreendem a alfabetização como um processo de formação crítica e emancipadora; ambas reconhecem o papel da palavra como instrumento de leitura do mundo e transformação da realidade; e ambas atribuem à linguagem um potencial formativo que ultrapassa a função instrumental de comunicação, perspectiva também afirmada por Freire (1982; 1987).

Diante dessas aproximações e distinções entre palavras-chave e palavras geradoras, observa-se que ambas as perspectivas convergem na defesa da palavra como mediação significativa entre o sujeito e a realidade. No entanto, para compreender plenamente os desafios atuais da alfabetização, torna-se necessário examinar outras abordagens que vêm ganhando espaço no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, a próxima seção se dedica a analisar o uso de palavras-chave no âmbito do método fônico, discutindo tanto suas contribuições quanto seus limites.

2.9 O Uso de Palavras-chave no Método Fônico

O método fônico, amplamente difundido nos últimos anos como solução para os desafios da alfabetização no Brasil, tem como princípio básico a relação direta entre grafemas e fonemas. Sua proposta é iniciar o processo de leitura e escrita pelas unidades sonoras da língua, priorizando a correspondência letra-som em detrimento do significado mais amplo das palavras. Fundamentado em uma abordagem cognitivista e neurocientífica, e legitimado por sua aplicação em países como Finlândia e Austrália, o método vem sendo defendido por documentos oficiais, como a PNA, que o apresenta como baseado em evidências científicas.

No entanto, essa defesa revela um reducionismo que ignora as implicações pedagógicas e ideológicas do método. Em uma abordagem crítica, observa-se que as palavras-chave, no método fônico, são frequentemente utilizadas apenas como pretexto para exercitar fonemas, sem qualquer aprofundamento em seus significados simbólicos, sociais ou culturais. Palavras como PATO, CASA ou OVO aparecem acompanhadas de ilustrações simples e descontextualizadas, sem exploração significativa que favoreça a compreensão ampliada da linguagem.

Essa prática empobrece o ensino da leitura e escrita ao reduzir a palavra a um signo neutro e unidimensional. Em contraposição, a concepção defendida por Volochínov (2017) compreende a palavra como um signo ideológico, carregado de significados históricos, sociais e culturais. Assim, ao esvaziar a palavra de seu potencial ideológico, o método fônico desconsidera a função social da linguagem e impede a formação de uma consciência crítica no aluno.

Ainda que a rota fonológica desempenhe papel relevante para a leitura fluente e para a automatização da decodificação, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural destacam que esse aspecto deve estar subordinado a um ensino intencional, que promova a compreensão profunda da linguagem em sua dimensão social. A consciência fonológica, nesse sentido, é compreendida como um meio e não como um fim, devendo ser desenvolvida dentro de contextos significativos, com palavras inseridas em textos ricos de sentido e que dialoguem com o conhecimento historicamente produzido.

Ao tratar a palavra apenas como instrumento para o reconhecimento de fonemas, o método fônico obscurece o potencial da linguagem como expressão de experiências humanas, comunicação e transformação social. Um ensino verdadeiramente formativo deve considerar a palavra em sua complexidade, como signo carregado de sentidos, articulando sua dimensão fonológica às dimensões semântica e pragmática. O processo de alfabetização, nessa

perspectiva, é compreendido como mediação entre o conhecimento acumulado historicamente e os sujeitos concretos da educação em seu contexto social, político e cultural.

2.9.1 Aprofundando a Crítica ao Método Fônico: Materialismo Histórico-Dialético e o Esvaziamento da Palavra-signo

Para uma análise crítica e totalizante do método fônico, é fundamental adotar o método materialista histórico-dialético, que possibilita a apreensão do fenômeno educativo em sua complexidade e determinação histórica. Ao contrário de abordagens que permanecem na superficialidade técnica ou empírica, esse método permite que se supere a aparência fenomênica do método fônico e se alcance sua essência, isto é, as condições históricas, sociais, ideológicas e epistemológicas que lhe dão sustentação.

O estudo de qualquer fenômeno demanda sua apreensão no trânsito que lhe confere forma e conteúdo. Segundo Martins e Marsiglia (2015), a compreensão de um fenômeno exige que se considere não apenas sua forma atual, mas, principalmente, o processo que o constituiu ao longo do tempo. Assim, o método fônico deve ser examinado em suas origens teóricas (ligadas ao comportamentalismo e ao cognitivismo), em sua consolidação política recente no Brasil e em sua promoção como proposta hegemônica de alfabetização pela Política Nacional de Alfabetização.

A defesa da cientificidade do método fônico, como expressa na PNA, deve ser questionada à luz do materialismo histórico-dialético. A perspectiva Histórico-Crítica compreende a ciência como um produto social, cujas formulações carregam implicações políticas. A apresentação do método fônico como baseado em evidências científicas visa neutralizar o debate e desqualificar outras matrizes epistemológicas, como aquelas fundadas no pensamento marxista e nas concepções críticas de educação. Essa estratégia constitui um reducionismo cientificista, que exclui o histórico, o ideológico e o político do campo educacional.

Como propõe Saviani (2008), a chamada curvatura da vara é uma necessidade estratégica diante do predomínio de um pensamento unilateral, como aquele que sustenta a supremacia do método fônico. Curvar a vara significa provocar a reflexão crítica, desnaturalizar consensos e reabrir espaço para o pensamento dialético, que compreende a educação como mediação entre o singular e o universal, entre a realidade vivida e o conhecimento cientificamente elaborado.

Superar essa divisão entre métodos e a ideia de que a forma em si resolve tudo não é apenas uma questão teórica. Entende-se que todo método traz consigo uma visão de ser humano, de mundo e de conhecimento. A proposta da pedagogia histórico-crítica não busca substituir um método por outro, mas construir um ensino sistemático, intencional e bem organizado, com base nos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade.

Nessa perspectiva, torna-se central entender a palavra não como unidade fonológica ou gráfica, mas como unidade de significado. Vygotsky (1998) assinala a impossibilidade de separar grafia e significado e destaca que o processo de alfabetização deve considerar a linguagem como ferramenta de constituição do pensamento e da consciência. Luria (1986) demonstra que a palavra possui função categorial e conceitual, ao abrir ao sujeito a possibilidade de análise, generalização e comunicação da experiência socialmente acumulada. Volochinov (2017), ao distinguir entre significação (conteúdo firme e abstrato) e tema (conteúdo concreto, vivente e historicamente situado), alerta para o perigo de reduzir a palavra a um signo vazio, desassociando-a de valor e de história. O método fônico, ao privilegiar os aspectos repetitivos da linguagem (a significação abstrata), descarta o tema e ignora o valor social e ideológico da linguagem.

A pedagogia histórico-crítica, ao tomar a palavra como signo ideológico, propõe uma alfabetização que ultrapasse a decodificação mecânica e promova a apropriação consciente da linguagem. Isso implica defender o uso de textos significativos, ricos em conteúdo e densidade simbólica, como ponto de partida para a análise das palavras e de seus elementos constituintes. A decodificação fonológica, quando necessária, deve estar articulada a esse contexto mais amplo, sem prescindir do sentido.

Do ponto de vista didático, isso implica um ensino que se valha da metalinguagem como ferramenta essencial para a formação de conceitos. Evitar o uso de termos como sílaba ou letra, substituindo-os por expressões como pedacinho da palavra, pode parecer mais acessível, mas opera um nivelamento por baixo, ao simplificar excessivamente conceitos que as crianças têm plena capacidade de compreender quando mediados de forma sistemática. Tal prática contraria o princípio da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende o nivelamento por cima como condição para garantir o acesso dos alunos ao conhecimento elaborado. Em vez de favorecer a aprendizagem, essa simplificação priva os estudantes da apropriação da língua em sua forma conceitual e cientificamente organizada (Mazzeu; Francioli, 2018), reforçando desigualdades ao manter especialmente os alunos das classes populares afastados do conhecimento sistematizado.

O professor, portanto, deve ser compreendido como mediador entre o cotidiano dos alunos e as esferas mais complexas da cultura. Como destaca Duarte (2016), cabe à escola mediar entre o imediatismo do mundo vivido e as formas superiores de objetivação do conhecimento humano — científico, artístico, filosófico ou literário. A alfabetização deve cumprir simultaneamente essa função formativa, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento teórico e da capacidade de generalização.

A escrita, nesse processo, não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma ferramenta psicológica de organização do pensamento. Sua história está ligada às relações de poder, à propriedade e ao controle, e sua apropriação pela classe trabalhadora constitui condição para a emancipação social. Nesse sentido, alfabetizar é formar sujeitos históricos capazes de compreender, intervir e transformar a realidade.

Portanto, a opção por uma abordagem que incorpore criticamente elementos do método fônico, sem reduzir o processo a ele, expressa um projeto pedagógico que reconhece o papel ativo do sujeito, a mediação do professor e a centralidade do conhecimento no processo de formação humana. Essa é a proposta que se articula com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural: uma alfabetização que seja, simultaneamente, científica, significativa, formativa e emancipatória.

2.10 O Uso de Palavras-chave nas Cartilhas de Alfabetização: uma Perspectiva Histórico-Crítica

No âmbito do processo de alfabetização, o uso de palavras-chave constituiu, historicamente, um dos principais recursos estruturantes da aprendizagem. Tradicionalmente, tais palavras eram selecionadas com o intuito de facilitar o reconhecimento dos sons e das grafias, auxiliando os estudantes na construção de conexões entre fonemas e letras. Essa prática visava ampliar o vocabulário dos alunos, promovendo a articulação entre o significado das palavras e suas vivências cotidianas, contribuindo tanto para o desenvolvimento da consciência fonológica quanto para a construção do sistema alfabético.

A organização dos conteúdos da alfabetização a partir de lições centradas em palavras-chave foi um procedimento clássico entre as décadas de 1930 e 1980. Cartilhas como a *Caminho Suave*, de 1948, seguiam uma estrutura didática que favorecia uma progressão lógica no ensino da leitura e da escrita, permitindo uma apresentação sistemática do conhecimento sobre o sistema de escrita.

Com a ascensão do construtivismo, ocorreu, no entanto, uma mudança significativa na abordagem da alfabetização. O foco deslocou-se das palavras-chave para práticas centradas na descoberta da lógica do sistema de escrita, privilegiando, por exemplo, o uso do nome próprio da criança — o qual será objeto de análise da próxima seção desta pesquisa. Essa mudança, ainda que inovadora, acarretou certo esvaziamento dos conteúdos da alfabetização, uma vez que a ênfase no nome próprio não seguia uma sequência lógica que possibilitasse a apropriação sistemática dos conceitos e das relações constitutivas do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa.

Embora relevantes no contexto histórico em que foram concebidas, marcado por uma concepção tradicional e tecnicista de alfabetização, as cartilhas apresentavam limitações significativas sob a ótica pedagógica. A seleção das palavras-chave nem sempre considerava princípios orientados pelo significado ou pela contextualização. Frequentemente, essas palavras eram apresentadas de forma isolada, sem articulação com um contexto literário ou social que potencializasse sua compreensão e assimilação ao acervo cognitivo e cultural das crianças.

A análise de materiais como a cartilha *Caminho Suave*, na qual esta pesquisa se detém mais adiante, evidencia que a seleção das palavras-chave se pautava por critérios como simplicidade fonética e praticidade no vocabulário cotidiano, favorecendo palavras dissílabas ou trissílabas de fácil memorização mecânica e linear. Essa escolha, porém, limitava o desenvolvimento progressivo e aprofundado da leitura, restringindo o vocabulário a um universo descontextualizado e desconsiderando as realidades sociais e culturais dos estudantes. A ausência de palavras que fomentassem reflexões sobre o mundo ao redor reforçava uma concepção pedagógica centrada exclusivamente na técnica de decodificação, em detrimento da construção de uma compreensão crítica e significativa. A própria seleção lexical expressava um posicionamento ideológico, com forte presença de termos vinculados ao cotidiano rural, em contraste com a quase ausência de referências ao universo urbano e tecnológico, limitando a diversidade cultural e social das experiências escolares. Por sua vez, cartilhas como a *Sodré* incorporavam uma carga moral com valores cristãos, reforçando uma visão disciplinadora do ensino e priorizando os aspectos mecânicos da linguagem em detrimento de seu potencial dialógico[4].

---

[4] Sobre essa questão, discorre Elieth Sodré Terence em sua dissertação, intitulada *Benedicta Stahl Sodré: mulher protestante na educação brasileira*, na qual analisa a presença de valores morais e cristãos no projeto pedagógico desenvolvido por Sodré.

Após evidenciar as limitações pedagógicas das cartilhas tradicionais, especialmente no que tange à contextualização e ao desenvolvimento crítico do aluno, torna-se evidente a necessidade de repensar o uso das palavras-chave no ensino da leitura e da escrita. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação deve se constituir como um processo de transmissão do conhecimento sistematizado acumulado historicamente pela humanidade, com vistas à transformação da realidade social (Saviani, 2013). Nesse sentido, as palavras-chave passam a ser compreendidas como eixos articuladores da compreensão textual e da relação do estudante com o mundo, configurando-se como pontos de referência para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento crítico.

Essa abordagem critica a concepção de ensino que se limita à realidade imediata do aluno, defendendo que o conhecimento escolar deve ser instrumento para que ele possa superá-la e transformá-la. Assim, a alfabetização deve contemplar o domínio técnico do sistema alfabético, de modo que esse domínio se torne automatizado, liberando o sujeito para se dedicar à compreensão do sentido daquilo que lê e escreve (Saviani, 2008). Nesse contexto, a palavra-chave não deve ser tratada como um fim em si mesma, mas como ponto de partida para a construção de sentidos mais amplos, ampliando a relação do sujeito com o mundo e desenvolvendo sua capacidade de abstração e análise.

Ainda, a literatura infantil clássica é apontada como recurso pedagógico potente para o ensino por meio de palavras-chave. Narrativas como *Chapeuzinho Amarelo* (Buarque, 1994) oferecem conteúdos acessíveis e ricos em significado, permitindo que as crianças compreendam as palavras dentro de contextos concretos, relacionando-as a emoções, situações e temas universais. O trabalho com palavras-chave em textos literários favorece uma apropriação crítica e consciente do conhecimento, instigando os estudantes a superar a mera decodificação e a se engajar em análises mais profundas, envolvendo a moral da história, a construção de personagens e os conflitos narrativos, o que contribui para a ampliação do repertório linguístico e cognitivo. Além do aspecto semântico, o trabalho com palavras-chave possibilita a exploração linguística nos níveis fonológico, morfológico e sintático.

O resgate das palavras-chave no ensino da leitura e da escrita, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, visa superar tanto o tecnicismo das cartilhas tradicionais quanto o espontaneísmo das abordagens construtivistas. Para tanto, defende-se uma alfabetização que seja, simultaneamente, intencional e sistemática, articulando a decodificação fonológica à compreensão semântica.

Nesse processo, o papel do professor é central. Compete-lhe o domínio profundo da estrutura da língua portuguesa, seus aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e

discursivos, a fim de planejar e conduzir práticas pedagógicas que favoreçam a apropriação crítica do conhecimento. A instrumentalização do professor, nesse sentido, possibilita a instrumentalização do aluno, assegurando que o processo de alfabetização se configure como mediação daquilo que há de mais humano em cada sujeito: sua capacidade de se apropriar da cultura historicamente produzida (Saviani, 2000).

Dessa forma, a alfabetização com palavras-chave, na perspectiva histórico-crítica, não representa um retorno aos métodos tradicionais, mas sim uma proposição inovadora, que integra a riqueza contextual da literatura, a densidade ideológica do vocabulário e os aportes científicos da linguística e da psicologia. Trata-se de um caminho que visa promover uma leitura e uma escrita verdadeiramente significativas, críticas e emancipadoras.

Embora a alfabetização com palavras-chave, sob a perspectiva histórico-crítica, proponha uma apropriação sistemática e crítica do conhecimento, é importante contrastá-la com outras abordagens pedagógicas vigentes, como a construtivista. Nesse contexto, observa-se que o ensino centrado no nome próprio da criança assume papel de destaque, revelando uma concepção distinta de alfabetização, na qual a descoberta da lógica do sistema de escrita se dá a partir da experiência imediata do aluno, em oposição à sistematização histórica e ao conteúdo planejado defendidos pela perspectiva histórico-crítica.

2.11 A Centralidade do Nome Próprio na Alfabetização Construtivista

A proposta de utilizar o próprio nome como ponto de partida para a alfabetização ganhou força especialmente com a difusão do construtivismo no campo educacional. Essa prática, fundamentada na ideia de que o nome da criança possui forte valor simbólico e afetivo, busca aproximar o aluno da escrita de maneira significativa e pessoal. No entanto, tal estratégia tem sido criticada por diversos autores por não promover uma apropriação sistemática da linguagem e por enfraquecer o conteúdo formativo da alfabetização.

Entre as principais críticas, destaca-se o esvaziamento do conteúdo e a limitação no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Embora trabalhar com o nome próprio possa permitir o contato inicial com fonemas e grafemas, essa abordagem não segue uma sequência lógica que favoreça a construção de conhecimentos sobre o sistema alfabético-ortográfico. Consequentemente, o estudante pode não compreender com clareza como a língua funciona em sua estrutura e organização, comprometendo sua formação como leitor e escritor.

Além disso, o foco exclusivo no nome próprio reduz as possibilidades de reflexão crítica sobre a linguagem. A Pedagogia Histórico-Crítica defende que a alfabetização deve ir além da memorização de palavras, articulando-se ao conhecimento sistematizado e ao desenvolvimento da consciência crítica. Quando a aprendizagem se restringe a elementos do universo imediato da criança, como o seu nome, a dimensão mais ampla da linguagem enquanto instrumento de compreensão e transformação do mundo tende a ser negligenciada.

Outro ponto de crítica refere-se ao caráter social e abstrato da palavra. Segundo Luria (1986), a palavra não é um simples rótulo, mas um instrumento que permite ao ser humano abstrair, generalizar e construir categorias de pensamento. A linguagem é essencial para a organização das ideias e para o raciocínio. No entanto, ao priorizar o nome próprio, específico e individual, a criança mantém uma relação mais concreta com a palavra, deixando de explorar sua função simbólica e generalizadora, o que pode dificultar a ampliação do pensamento e o acesso a conteúdos mais complexos.

Há também um problema de ordem linguística: a centralidade no nome próprio não assegura exposição sistemática às diferentes relações entre grafema e fonema da língua portuguesa. Como aponta Morais (2012, p. 45), "a aprendizagem do sistema alfabético exige que a criança tenha acesso a um conjunto variado de palavras que permita compreender a lógica das correspondências fonográficas". Quando o ensino inicial se organiza a partir dos nomes das crianças da turma, o repertório gráfico e sonoro restringe-se às letras presentes nesses nomes, impedindo o contato com encontros consonantais, sílabas complexas, dígrafos ou correspondências fonológicas menos frequentes. Assim, o trabalho centrado exclusivamente no nome próprio compromete a aprendizagem das regularidades do sistema alfabético-ortográfico, pois não oferece os contrastes fonológicos necessários para que a criança formule generalizações sobre o funcionamento da escrita.

Essas limitações, observadas tanto no plano conceitual quanto no linguístico, têm implicações diretas para a qualidade da alfabetização, como demonstram os resultados desta pesquisa. A análise realizada, fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, conclui que a abordagem centrada no nome próprio resulta em empobrecimento substancial dos conteúdos da alfabetização e reduz significativamente a reflexão crítica desde os primeiros anos escolares. Os dados indicam que essa mudança, impulsionada por perspectivas construtivistas, deslocou o foco das palavras-chave para atividades de descoberta da lógica do sistema, utilizando o nome próprio como referência principal. Contudo, essa ênfase, mesmo ao abordar aspectos de fonologia e ortografia, não proporciona uma sequência lógica para a apropriação sistemática dos conceitos e relações que

compõem o sistema alfabético-ortográfico. Evidencia-se, assim, que cartilhas contemporâneas, ao se centrarem em nomes próprios, contribuem para o esvaziamento do conteúdo, dificultando o desenvolvimento de uma leitura fluente e crítica. Tal modelo pode ser associado a uma educação tecnicista, que prioriza a memorização e a reprodução, negligenciando a formação do pensamento crítico e a compreensão profunda da linguagem. O risco, portanto, é limitar o pensar do aluno desde o início de sua trajetória escolar.

Outro aspecto que merece atenção, conforme demonstrado nesta pesquisa, é o risco de reforçar o egocentrismo na alfabetização. Embora a perspectiva histórico-cultural reconheça que o egocentrismo é uma fase transitória e necessária no desenvolvimento da linguagem interior, a ênfase exagerada no nome próprio pode, paradoxalmente, dificultar a superação dessa etapa. Ao trabalhar com um conteúdo exclusivamente pessoal, a escola deixa de oferecer experiências que ampliem a visão de mundo da criança e que favoreçam a construção da linguagem como instrumento social. O nome próprio, por ser um dado identitário e íntimo, tende a direcionar a atenção da criança para o *eu*, restringindo sua abertura à linguagem como meio de compreender o outro e o mundo ao redor. Assim, perde-se a oportunidade de explorar a palavra em sua dimensão coletiva, histórica e ideológica, reduzindo a alfabetização ao universo imediato da criança e deixando de desafiá-la a operar com outros campos de sentido.

Essa perspectiva impede que a criança se aproprie da linguagem como um sistema abstrato, generalizador e carregado de sentido social. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a escrita é um sistema simbólico altamente complexo, que exige o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, incluindo a abstração e a reflexão para organizar e categorizar pensamentos. Vygotsky (1995) afirma categoricamente que é necessário instruir a criança na linguagem escrita, e não apenas na grafia das letras. Luria (2001) corrobora, indicando que a linguagem é um instrumento decisivo do conhecimento humano, permitindo superar os limites da experiência sensorial e formular generalizações e categorias. A palavra, nesse sentido, não é um elemento isolado, mas um produto social e histórico, um “território comum entre o falante e o interlocutor” (Volochinov, 2017, p. 5) que reflete as condições materiais e ideológicas de sua época. A apropriação da escrita, portanto, deve ser compreendida como a conquista de uma nova linguagem, e não apenas como o domínio de um código de transposição entre letras e fonemas. O significado da palavra atua como unidade de análise fundamental, elevando-a à condição de conceito e generalização.

Embora o trabalho com o nome próprio possa parecer uma abordagem mais próxima da realidade imediata da criança, as reflexões construídas nesta pesquisa permitem concluir que, na prática, essa escolha pode restringir significativamente seu desenvolvimento

intelectual e o acesso à consciência crítica, elementos centrais para a Pedagogia Histórico-Crítica. A PHC, conforme preconizada por Saviani (2008), defende uma educação emancipadora, voltada à transmissão do conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade, com vistas a fomentar a consciência crítica e a capacidade de intervenção na realidade social. A análise aqui apresentada sustenta que a apropriação de conceitos científicos, adquiridos por meio de um ensino sistemático e intencional, é fundamental para que a criança supere o pensamento empírico e os conceitos espontâneos, como o realismo nominal, no qual se confunde a palavra que nomeia o objeto com o próprio objeto. Sem esse embasamento, a formação plena do aluno e sua capacidade de agir criticamente na sociedade permanecem comprometidas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo dedica-se à exposição dos procedimentos metodológicos que orientam esta pesquisa, explicitando suas bases teóricas, o tipo de material analisado e os critérios adotados para a investigação. Partindo da compreensão de que as cartilhas de alfabetização constituem documentos pedagógicos que expressam concepções de ensino, escolhas políticas e determinações histórico-sociais, optou-se por uma abordagem documental de caráter dialético, que possibilita apreender o conteúdo dessas fontes não apenas em sua dimensão descritiva, mas também em suas contradições, ausências e potencialidades formativas. Assim, a metodologia aqui apresentada busca fundamentar a análise de modo a revelar como diferentes propostas de alfabetização, inscritas em materiais produzidos em distintos períodos, traduzem concepções pedagógicas e critérios de seleção de conteúdos que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa documental, utilizando a técnica de análise documental com enfoque dialético. Tal escolha metodológica possibilita não apenas descrever o conteúdo presente nas cartilhas destinadas à alfabetização infantil, mas também identificar contradições e lacunas existentes nesses materiais, propondo alternativas que se ajustem aos princípios da alfabetização crítica. Ao analisar o conteúdo das cartilhas, será possível perceber as limitações de uma alfabetização centrada na simples decodificação de palavras e frases e, a partir dessa análise, sugerir alternativas que ampliem a visão da criança sobre o mundo, estimulando um pensamento mais crítico e reflexivo. Assim, após a análise das cartilhas, será apresentada uma proposta de atividade de reforço, intitulada de *Sequência Didática Lobo*.

Ainda sobre a análise das cartilhas, vale ressaltar que será aplicada uma perspectiva que considera as contradições entre o que é ensinado e o que poderia ser ensinado para promover um desenvolvimento mais crítico da linguagem. Ao observar que as cartilhas podem não abordar questões sociais e históricas relevantes, a pesquisa propõe uma reformulação que integre conteúdos capazes de alfabetizar mecanicamente, ao mesmo tempo em que contextualizam a linguagem como instrumento de transformação social e reflexão crítica.

Essa proposta é consonante com a Pedagogia Histórico-Crítica, que visa articular a alfabetização com a formação de uma consciência crítica sobre o mundo social, mas também encontra aparato na Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que esta última enfatiza a mediação cultural no desenvolvimento cognitivo e linguístico. De acordo com Luria (1986), fundamentado nas ideias de Vygotsky, o aprendizado da linguagem não se restringe à

aquisição de habilidades formais, mas se dá no contexto das interações sociais e culturais em que a criança está inserida, possibilitando a internalização de conceitos e práticas que promovem a reflexão crítica sobre o próprio conhecimento e a realidade ao seu redor.

Assim, a análise das cartilhas busca não apenas identificar lacunas metodológicas, mas também propor estratégias que transformem palavras e frases em instrumentos de mediação cultural, articulando o domínio técnico do sistema alfabético com a construção de significados socialmente relevantes. Essa articulação permite que o sujeito não apenas decodifique a escrita, mas também se aproprie de conteúdos que o capacitem a compreender e intervir criticamente no mundo social, consolidando a integração entre alfabetização, cultura e desenvolvimento cognitivo.

Nesse processo, a análise terá como foco a seleção de palavras-chave e temas presentes nas cartilhas, identificando elementos que refletem um paradigma pedagógico tecnicista e propondo alternativas que favoreçam a formação de uma linguagem crítica. A pesquisa, portanto, não se limita à descrição do conteúdo das cartilhas; ela também sugere transformações pedagógicas que potencializem a alfabetização na perspectiva histórico-crítica.

A partir dessa análise dialética, espera-se que a pesquisa contribua para o enfrentamento das práticas pedagógicas estabelecidas, indicando novas propostas que aperfeiçoem a relação entre teoria e prática em um processo contínuo de transformação e adequação às necessidades sociais e culturais da infância.

A escolha das apostilas considerou o período de publicação, contemplando exemplos mais antigos e mais recentes, com o objetivo de analisar se houve modificações na apresentação de conteúdos para alfabetização e quais foram os critérios de seleção das palavras-chave. As cartilhas escolhidas para a análise são a *Caminho Suave*, publicada originalmente em 1948; e a *Entrelaços*, de 2021.

A seleção dessas cartilhas foi orientada pelo objetivo de observar a evolução dos critérios de escolha das palavras-chave, considerando como as mudanças nos temas e orientações ideológicas influenciaram o processo de alfabetização.

A escolha da análise documental como metodologia fundamenta-se na relevância das cartilhas de alfabetização como fontes primárias, capazes de revelar práticas pedagógicas e critérios de seleção de conteúdos em diferentes períodos históricos. Conforme afirma Saviani (2007), o livro didático tornou-se o grande pedagogo da escola, desempenhando papel estruturante na organização do ensino. Nesse sentido, analisar cartilhas não significa apenas

examinar suportes didáticos, mas compreender os fundamentos pedagógicos e ideológicos que orientaram a alfabetização em distintos momentos históricos.

Essa abordagem insere-se em uma perspectiva dialética, buscando apreender as contradições e os avanços presentes nos materiais analisados, considerando os contextos sociais, históricos e culturais que os moldaram. A análise documental permite identificar tanto os limites quanto às possibilidades formativas presentes nas cartilhas, iluminando como a seleção lexical, a forma de organização do conteúdo e as escolhas metodológicas expressam um projeto pedagógico determinado.

Fundamentada nessa compreensão, a análise das cartilhas possibilitará a formulação de critérios para a seleção de palavras-chave que superem práticas mecânicas e fragmentadas, orientando-se pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Busca-se, assim, oferecer subsídios concretos aos docentes que adotam essa perspectiva teórica, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática na alfabetização.

3.1 Procedimentos de Análise

A análise empreendida nesta pesquisa estruturou-se em duas etapas principais, articuladas entre si: a contextualização histórico-pedagógica das cartilhas e o exame sistemático das palavras-chave que estruturam suas propostas de alfabetização.

Em um primeiro momento, cada cartilha foi situada em seu respectivo contexto de produção, considerando-se as demandas educacionais vigentes, as orientações político-institucionais e os pressupostos teórico-pedagógicos que orientaram sua elaboração. Essa contextualização permitiu identificar as determinações sociais, culturais e históricas que incidiram sobre a seleção dos conteúdos e sobre a forma como a alfabetização foi concebida e operacionalizada em diferentes períodos.

Na etapa seguinte, procedeu-se à análise das palavras-chave utilizadas nas cartilhas. Foram identificadas e classificadas as unidades lexicais selecionadas por cada material, observando-se sua frequência, sua relevância no processo de alfabetização e os critérios que aparentemente nortearam essa escolha, tais como: simplicidade fonética, proximidade com o vocabulário infantil e pertinência cultural. No exame das palavras-chave, buscou-se compreender em que medida essas escolhas dialogavam com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, avaliando se favoreciam a construção de aprendizagens significativas e críticas ou se permaneciam vinculadas a procedimentos estritamente mecânicos de decodificação. Essa análise também se fundamenta na Psicologia Histórico-Cultural, uma vez

que, conforme Luria (1986), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da mediação cultural e da apropriação consciente dos signos. Assim, investigou-se se as palavras selecionadas possibilitavam não apenas o domínio técnico do sistema alfabético, mas também a internalização de significados socialmente constituídos, capazes de ampliar a compreensão da criança sobre a realidade e de promover processos de reflexão e generalização conceitual.

Para orientar essa análise, estabeleceram-se alguns critérios gerais. O primeiro deles diz respeito à base teórica revelada pelas cartilhas: buscou-se compreender qual concepção pedagógica sustentava os materiais (se tecnicista, behaviorista, histórico-crítica, entre outras) e como essa concepção influenciava a organização do conteúdo e a seleção das palavras-chave.

Outro critério refere-se à complexidade e relevância das palavras selecionadas, o que incluiu o exame de sua complexidade fonética, de sua frequência no vocabulário utilizado pelas crianças e da forma como eram inseridas nos textos e atividades, observando-se se apareciam de modo isolado ou contextualizado em situações significativas de uso da linguagem.

Considerou-se também a relação das palavras com a realidade social e cultural dos estudantes. Nesse aspecto, analisou-se se o vocabulário escolhido estimulava a reflexão sobre o contexto de vida dos alunos, mobilizando referências culturais, históricas e sociais capazes de articular o processo de alfabetização à prática social.

Por fim, foi examinada a apresentação gráfica das cartilhas, verificando-se se as ilustrações presentes desempenhavam uma função pedagógica efetiva ou se se restringiam a uma ornamentação acessória. Também se observou a integração entre textos, imagens e palavras-chave, buscando identificar se essa articulação favorecia o engajamento e a compreensão dos estudantes.

Essa organização analítica permitiu compreender, de forma aprofundada e crítica, como cada cartilha expressa determinadas concepções de alfabetização, evidenciando tensões, limites e possibilidades presentes em suas escolhas lexicais, gráficas e metodológicas. A partir dessa base, procede-se, no capítulo a seguir, à análise concreta das cartilhas selecionadas, examinando inicialmente seus princípios gerais de organização e, posteriormente, de maneira mais detida, as especificidades da *Caminho Suave* e de três atividades selecionadas, bem como da *Entrelaços* e três atividades selecionadas.

4 AS CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DE ATIVIDADES DAS CARTILHAS *CAMINHO SUAVE* (1948) E *ENTRELAÇOS* (2021)

O presente capítulo tem como objetivo analisar, de maneira comparativa e crítico-dialética, as atividades propostas em duas cartilhas representativas de diferentes períodos da história da alfabetização brasileira: *Caminho Suave* (1948), amplamente difundida ao longo do século XX, e *Entrelaços* (2021), obra contemporânea vinculada às orientações do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Busca-se evidenciar como cada material expressa determinadas concepções de alfabetização, seja por meio da seleção lexical, da organização gráfica ou da natureza das atividades apresentadas. Essa análise permitirá compreender continuidades, rupturas e contradições entre modelos tradicionais e propostas atuais, bem como avaliar em que medida tais materiais dialogam, ou não, com perspectivas críticas de ensino, especialmente com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Psicologia Histórico-Cultural.

Para fundamentar essa investigação, torna-se necessário considerar inicialmente o papel histórico e pedagógico das cartilhas no processo de alfabetização brasileira, de modo a situar a análise das obras no campo das disputas teóricas e metodológicas que atravessam esse debate. O uso das cartilhas na fase inicial da alfabetização, ao longo do tempo, tem sido objeto de diversos debates e aparece com frequência em simpósios, congressos, artigos e pesquisas. Diferentes bases teóricas se posicionam a favor ou contra sua utilização, criando uma polarização sobre o assunto. Ou seja, não há um meio-termo quando se trata do uso de cartilhas.

O discurso favorável, que defende principalmente as cartilhas tradicionais, remonta a concepções antigas de alfabetização, quando o processo era entendido como a aquisição mecânica de habilidades básicas de leitura e escrita. Os defensores desse material argumentam que ele apresenta um método estruturado e sistemático, com uma progressão clara que facilita a memorização e a prática. Além disso, destacam sua simplicidade e acessibilidade como pontos positivos, especialmente em contextos educacionais com poucos recursos. Assim, para muitos, as cartilhas cumprem a necessidade de uma alfabetização funcional, permitindo que grande parte da população tenha acesso ao aprendizado básico de leitura e escrita. A presença histórica desse tipo de material e seu caráter pragmático são destacados por autores que analisam a trajetória da alfabetização no Brasil, como aponta Martins (2006), ao discutir a permanência de modelos de ensino centrados na repetição e na ordem graduada de conteúdos.

Por outro lado, os críticos argumentam que as cartilhas tradicionais têm limitações importantes por serem frequentemente descontextualizadas. Elas são vistas como instrumentos que perpetuam um modelo de educação tecnicista, voltado à memorização e à reprodução de conteúdo, pouco estimulando o pensamento crítico ou a compreensão profunda da linguagem. Além disso, observa-se que o foco em palavras isoladas e na decodificação mecânica desconsidera o papel social e cultural da linguagem, o que acaba negligenciando a conexão do aprendizado com a realidade dos alunos. Coelho (2016), ao tratar da alfabetização na perspectiva histórico-crítica, chama atenção justamente para esse empobrecimento formativo quando o ensino se concentra em exercícios repetitivos desarticulados do significado.

Esse debate evidencia o contraste entre a necessidade de instrumentos práticos e a busca por uma educação mais emancipadora. Por um lado, as cartilhas oferecem uma solução pragmática para a alfabetização em massa; por outro, há o risco de que seu uso limite o potencial formativo da educação, principalmente se não for enriquecido com textos e histórias que possam ser explorados de modo significativo pelas crianças. A análise do conteúdo e do propósito das cartilhas deve, portanto, considerar não apenas sua funcionalidade imediata, mas também seu contexto histórico, possibilitando compreender os interesses, políticas e disputas que atravessam o campo educacional. Entende-se que, em diversas conjunturas, a educação foi utilizada como instrumento de controle, e uma prática pedagógica que restrinja desde cedo a capacidade de compreensão profunda de palavras, frases e textos tende a limitar igualmente o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes. Nesse sentido, as reflexões de Freire (1967) ajudam a compreender como práticas desprovidas de sentido podem colaborar para a formação de sujeitos menos críticos e menos capazes de intervir na realidade social.

4.1 Análise da Cartilha *Caminho Suave* sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A cartilha *Caminho Suave* foi elaborada por Branca Alves de Lima, educadora brasileira que dedicou sua carreira à produção de materiais pedagógicos para a alfabetização infantil. Sua proposta buscava facilitar o aprendizado da leitura e da escrita por meio de uma metodologia visualmente atraente e sequencial, com ênfase em associações imagéticas e repetições. Apesar da intenção de democratizar o acesso à alfabetização, sua estrutura metodológica expressa de modo exemplar a concepção comportamentalista predominante, centrada na ideia de aprendizagem como aquisição de hábitos pela repetição e memorização

de unidades mínimas (sílabas, palavras e frases) dissociadas de seu sentido histórico, cultural e social, evidenciando, assim, limitações teóricas e metodológicas, além de carecer de uma abordagem crítica.

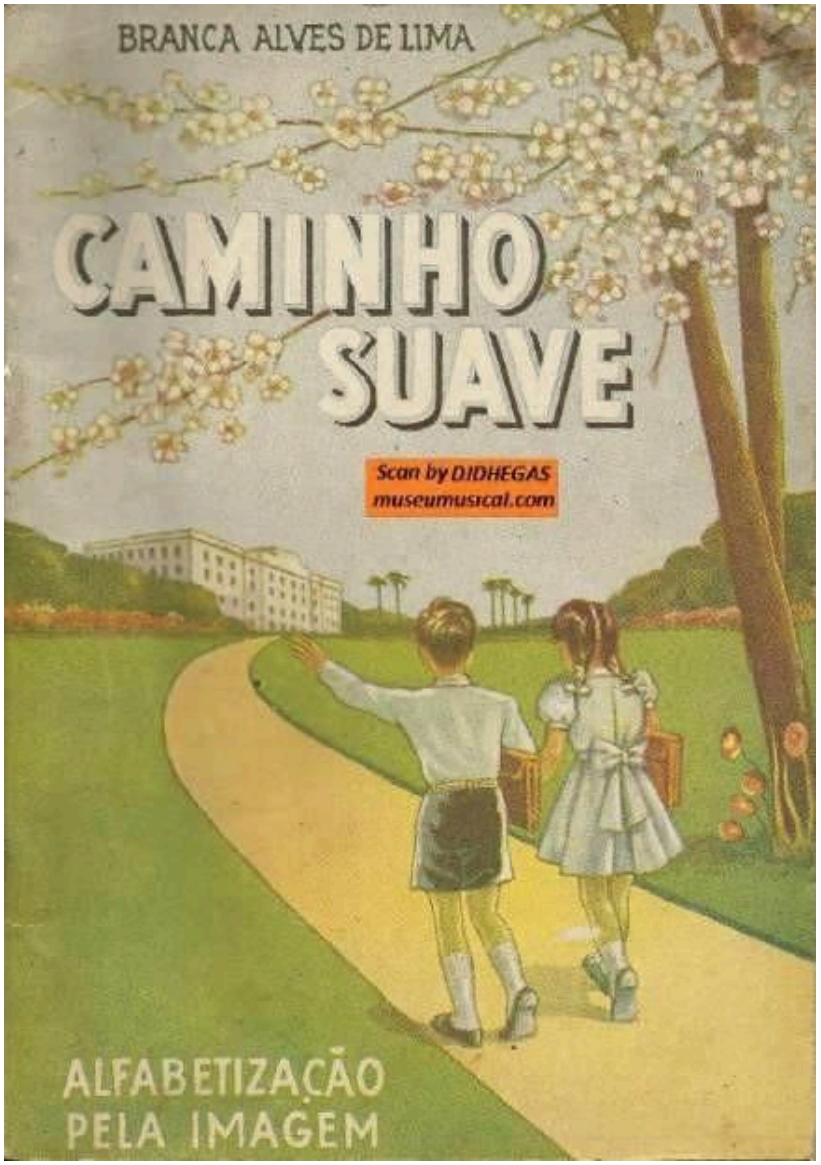
A primeira edição da cartilha data de 1948, mas seu uso se expande a partir da década de 1960, inserindo-se em um período de consolidação do regime militar no Brasil, caracterizado pelo controle crescente das instituições educacionais. Nesse contexto, a educação brasileira foi orientada por uma perspectiva tecnicista, que privilegiava a formação de mão de obra funcional para atender às demandas do mercado e do Estado. A alfabetização, por sua vez, foi amplamente influenciada por iniciativas que visavam à expansão do ensino primário, mas sem compromisso efetivo com a transformação social dos educandos. A cartilha Caminho Suave reflete práticas pedagógicas predominantes nesse período, voltadas para um ensino mecanicista da alfabetização. O material foi amplamente utilizado nas escolas brasileiras, representando uma solução pragmática e acessível para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, embora desvinculada das questões históricas e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esse enquadramento ideológico se manifesta não apenas na organização do conteúdo, mas também na materialidade gráfica da cartilha. Desde a capa do material, revelam-se elementos simbólicos que dialogam com o contexto histórico de sua difusão e com o projeto educativo que sustentava sua proposta metodológica. A ilustração apresenta duas crianças, um menino e uma menina, caminhando de mãos dadas em direção à escola, o que pode sugerir a ampliação do acesso à escolarização primária, entendida como direito de todos. No entanto, o gesto do menino, cuja mão esquerda aponta o caminho, explicita um posicionamento masculino de condução e liderança, reforçando valores patriarcais ainda hegemônicos no período. A paisagem tranquila, composta por tons pastéis, flores, céu aberto e um caminho linear, transmite serenidade, pureza e previsibilidade, como se o processo de aprendizagem ocorresse de forma natural, gradual e sem conflitos. O prédio da escola aparece no alto de uma colina, distante, sólido e elevado, indicando a ideia de ascensão social por meio do ensino, desde que o estudante siga o percurso proposto, sem desvios.

Essa composição visual alinha-se à concepção tecnicista predominante à época, que concebia a alfabetização como um processo de repetição, memorização e condicionamento de respostas corretas — um caminho único, objetivo e controlado. O título *Caminho Suave* reforça essa impressão, funcionando como promessa de que a aprendizagem será fácil e linear, bastando seguir o método estabelecido. Tal suavização imagética contrasta com o caráter disciplinador e rígido da prática pedagógica vigente, que servia aos interesses do

projeto de modernização nacional durante a Ditadura Militar. Assim, a capa não apenas ilustra um material didático, mas sintetiza a ideologia de uma escola que anunciava inclusão e progresso, ao mesmo tempo em que padronizava trajetórias, silenciava conflitos e reforçava o controle sobre o processo de alfabetização. É possível observar esses elementos na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Capa da Cartilha Caminho Suave



Fonte: Reprodução digital de Lima (1948, capa).

Do ponto de vista metodológico, a cartilha organiza-se a partir de uma estrutura linear que prioriza a associação entre imagens e grafemas como estratégia para facilitar a memorização. A repetição de padrões fônicos e gráficos orienta todo o processo de ensino,

com reduzida atenção à compreensão semântica e praticamente nenhuma articulação entre os conteúdos apresentados e as experiências concretas dos alunos. As ilustrações, apesar de coloridas e visualmente atrativas, cumprem função estritamente instrumental: reforçar a correspondência grafema–fonema, sem ampliar o repertório cultural, linguístico ou simbólico das crianças.

É nesse ponto que a seleção lexical da cartilha se torna especialmente significativa para a análise. Toda a organização didática do material gira em torno de um conjunto de palavras-chave que orientam a progressão gradativa dos conteúdos, conforme sintetizado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Palavras-chave encontradas na Cartilha

1. Barriga	2. Cachorro	3. Dado	4. Faca	5. Gato	6. Jarra
7. Laranja	8. Macaco	9. Navio	10. Pato	11. Rato	12. Sapo
13. Tapete	14. Vaca	15. Xadrez	16. Zazá	17. Cebola	18. Gema
19. Garrafa	20. Barata	21. Passarinho	22. Casa	23. Moça	24. Chapéu
25. Galinha	26. Telha	27. Quatro	28. Queijo	29. Asno	30. Árvore
31. Anjo	32. Ambulância	33. Alfinete	34. Homem	35. Avião	36. Foguete

Fonte: Adaptado de Lima (1948).

As palavras-chave presentes na *Caminho Suave* revelam uma seleção orientada predominantemente por critérios de regularidade sonora e previsibilidade gráfica, evidenciando de maneira concreta os critérios que estruturam a proposta: simplicidade fonética, regularidade grafofônica e facilidade de representação imagética. A ênfase em palavras dissílabas e trissílabas facilita a fragmentação silábica e favorece a memorização imediata, reforçando um processo de aprendizagem linear e repetitivo. Tal organização lexical corresponde diretamente aos pressupostos da pedagogia tecnicista e comportamentalista, cuja ênfase recai sobre o condicionamento de respostas e a automatização de habilidades, em detrimento da compreensão conceitual e da função social da linguagem.

Contudo, essa seleção reduzida não permite explorar adequadamente os três níveis de análise propostos nesta pesquisa — linguístico, narrativo e crítico. No nível linguístico, as palavras não apresentam desafios fonológicos ou ortográficos progressivos capazes de promover o avanço na compreensão do sistema alfabético. No nível narrativo, a ausência de vínculos com histórias, personagens ou situações impede a construção de sentidos mais amplos e a articulação da palavra como parte de um texto significativo. No nível crítico, não

há elementos que possibilitem ao estudante refletir sobre o caráter ideológico da linguagem ou sobre as relações sociais mediadas pelas palavras. Como apontam Mazzeu e Francioli (2018), a compreensão da palavra como instrumento de generalização e de pensamento teórico exige uma mediação pedagógica que ultrapasse a simples memorização de unidades lexicais isoladas.

Do ponto de vista ideológico, a predominância de termos associados ao universo rural, tais como VACA, GALINHA, ÁRVORE, QUEIJO e PASSARINHO, indica que a seleção lexical foi guiada pela concretude imagética e pela facilidade de representação, e não pelo potencial formativo. A ausência de vocabulário relacionado ao espaço urbano, ao mundo do trabalho, à tecnologia ou à vida social contemporânea revela um recorte cultural restrito e pouco articulado às exigências formativas de uma educação comprometida com a compreensão crítica da realidade. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tal limitação compromete a função social da escola, que, segundo Saviani (2008), deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado e possibilitar a superação do senso comum.

A *Caminho Suave*, portanto, sintetiza uma concepção de alfabetização centrada na decodificação e desprovida de historicidade, sentido e função social. Embora tenha sido criticada e superada no campo teórico, práticas semelhantes vêm sendo retomadas contemporaneamente sob novos discursos. O método fônico, especialmente fortalecido após a PNA de 2019, recupera a mesma lógica reducionista — agora revestida de linguagem tecnocientífica, referências à neurociência e à defesa de evidências científicas.

Essas justificativas, contudo, mantêm a mesma ênfase na correspondência grafema–fonema e no ensino fragmentado, frequentemente descontextualizado. Além disso, sustentam uma concepção de ciência tratada como neutra e universal, desconsiderando seu caráter histórico, social e ideológico, o que contribui para desqualificar outras matrizes teóricas, como a Psicologia Histórico-Cultural e a própria PHC. No limite, essa perspectiva reduz a alfabetização a um processo técnico e instrumentado, esvaziando a mediação docente e empobrecendo a formação intelectual dos estudantes.

Assim, mais do que reafirmar as limitações já conhecidas da *Caminho Suave*, a análise aqui desenvolvida busca evidenciar que o método fônico contemporâneo representa a continuidade, ainda que disfarçada, das mesmas práticas pedagógicas criticadas há décadas. A aparência muda, mas a essência permanece: uma visão de linguagem centrada na forma, destituída de sentido histórico e social, e incapaz de promover a apropriação ativa da palavra como instrumento de pensamento e transformação da realidade. Para a PHC, esse movimento representa um retrocesso, pois recoloca no centro do processo de alfabetização procedimentos

técnicos em detrimento da formação crítica, reafirmando a necessidade de compreender a alfabetização como apropriação consciente e significativa da linguagem.

Dessa forma, a compreensão das escolhas lexicais, gráficas e metodológicas da Caminho Suave permite situá-la dentro de um projeto pedagógico que privilegia a linearidade, a repetição e a previsibilidade, em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão conceitual e o desenvolvimento crítico da linguagem. Tendo delineado os fundamentos que estruturam o material, torna-se possível avançar para um exame mais minucioso de suas propostas didáticas. É a partir dessa base analítica que inicia-se a investigação das atividades presentes na cartilha, observando como os princípios identificados anteriormente se concretizam.

4.1.1 Análise de três atividades da *Caminho Suave*

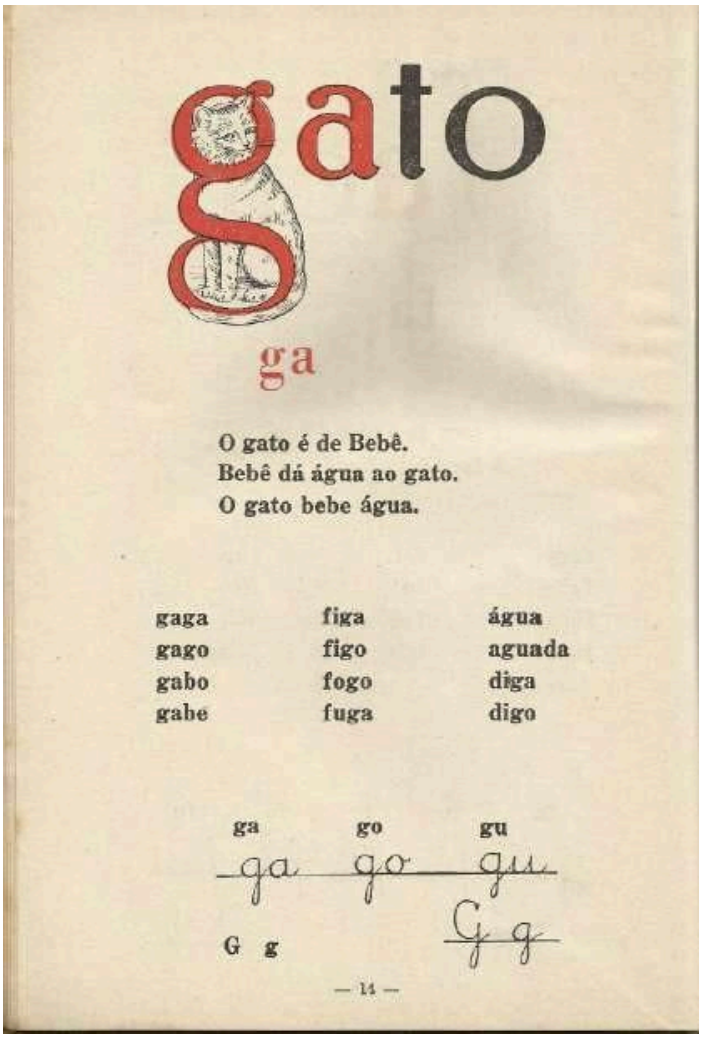
A seguir, examinam-se três atividades propostas na *Caminho Suave* em relação aos aspectos fonológicos, gráficos, semânticos e formativos, e que representam bem o tipo de atividade encontrada no material. Além disso, apresenta-se um recurso muito utilizado na cartilha: tabela de sílabas e palavras.

A primeira atividade analisada é dedicada ao trabalho com a escrita da letra G, com base na palavra GATO. A atividade apresenta uma seleção lexical simples, apoiada na exploração do fonema /g/ e de suas variações vocálicas (/ga/, /go/, /gu/).

Essa escolha é adequada para crianças em fase inicial de alfabetização, uma vez que favorece a identificação do som inicial e a construção de regularidades fonéticas básicas. Entretanto, embora acessível, essa opção não desafia foneticamente os estudantes em níveis mais avançados de aprendizagem. Palavras como GATO, ÁGUA, BEBE tendem a integrar o repertório infantil, mas termos como FIGO e FUGA poderiam exigir contextualização para ampliar seu sentido e uso social.

No plano gráfico, a imagem do gato (Figura 2, p. 62) opera como suporte visual para reforçar a relação entre fonema e grafema, conforme previsto pelo método fônico. O contorno cinza do animal, associado à letra G em vermelho cuja forma acompanha o corpo do gato, evidencia a intenção de promover uma associação visual direta e memorizável. Ainda que tal recurso cumpra sua função na etapa inicial da alfabetização, ele permanece circunscrito ao nível mecânico da decodificação, sem explorar possibilidades narrativas, culturais ou reflexivas. A imagem, portanto, mantém-se instrumental, funcionando como auxílio à fixação gráfica, mas não contribuindo para a ampliação do repertório interpretativo da criança.

Figura 2 – Palavra GATO


gato

ga

O gato é de Bebê.
Bebê dá água ao gato.
O gato bebe água.

gaga	figa	água
gago	figo	aguada
gabo	fogo	diga
gabe	fuga	digo

ga go gu

G g

— 14 —

Fonte: Reprodução digital de Lima (1948, p. 14).

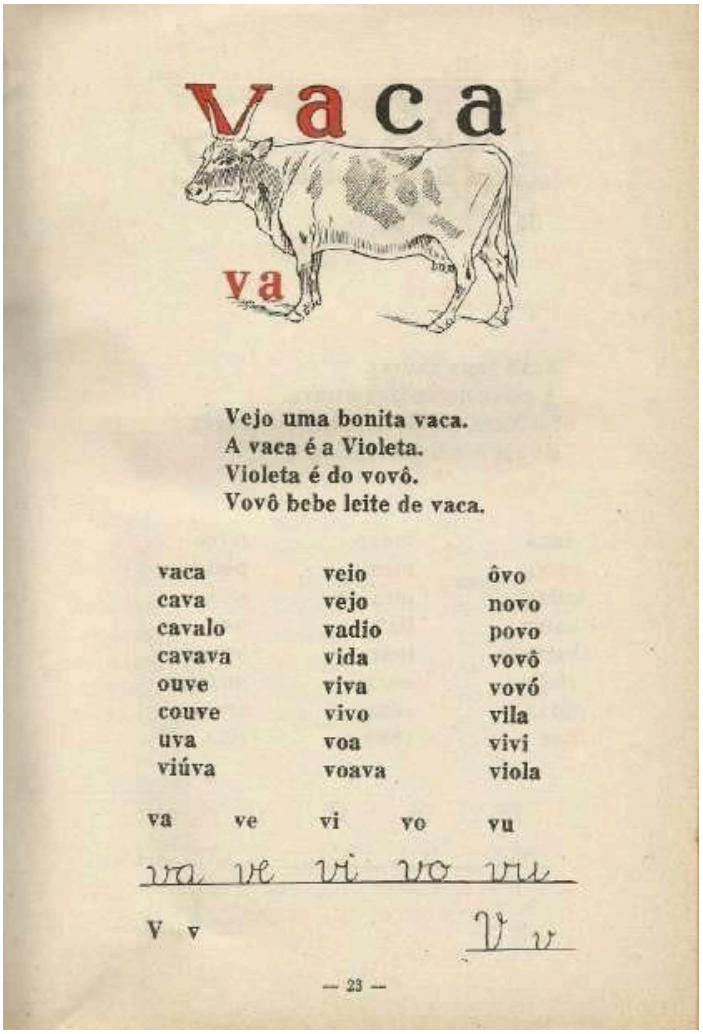
No que se refere à contextualização, observa-se a presença de sentenças simples como "O gato bebe água". Apesar de introduzirem uma estrutura frasal, tais enunciados não configuram um contexto significativo capaz de promover relações com a experiência da criança, com práticas sociais de linguagem ou com diferentes usos discursivos da palavra. O uso da palavra GATO permanece genérico e culturalmente neutro, e a ausência de sequências articuladas de atividades limita o aprofundamento conceitual. Dessa forma, a proposta mantém-se alinhada à perspectiva mecanicista previamente discutida.

A segunda atividade analisada, na qual a palavra VACA e a escrita da letra V são o foco, segue lógica semelhante, centrando-se na identificação do fonema /v/ e de suas variações vocálicas (va, ve, vi, vo, vu). As palavras selecionadas (como VACA, VIDA, UVA, CAVALO) dialogam com o vocabulário infantil, o que facilita o reconhecimento e a

identificação do som inicial e a formação de padrões fônicos estáveis. Todavia, ainda que adequadas para o início da aprendizagem, essas palavras não desafiam a criança na construção de generalizações mais amplas sobre o sistema de escrita e tampouco contribuem para o desenvolvimento de um vocabulário mais diversificado ou culturalmente significativo.

A apresentação gráfica (conforme a Figura 3, a seguir) reforça essa orientação centrada na fixação da relação som–letra–imagem. A vaca aparece ilustrada com chifres que remetem visualmente ao formato da letra V, reforçada pela presença gráfica da própria letra ao fundo. Esse recurso aproxima-se da lógica da alfabetização por imagens, bastante frequente não apenas em cartilhas tradicionais, mas também em materiais fônicos atuais — como o *Floresta Encantada* — que exploram a iconicidade visual para facilitar o reconhecimento da letra.

Figura 3 – Palavra VACA


Vaca

va

Vejo uma bonita vaca.
A vaca é a Violeta.
Violeta é do vovô.
Vovô bebe leite de vaca.

vaca	veio	ôvo
cava	vejo	novo
cavalo	vadio	povo
cavava	vida	vovô
ouve	viva	vovó
couve	vivo	vila
uva	voa	vivi
viúva	voava	viola

va ve vi vo vu

va ve vi vo vu

V v V v

— 23 —

Fonte: Reprodução digital de Lima (1948, p. 23)

Trata-se de uma estratégia funcional para a identificação fonológica inicial, mas que permanece circunscrita ao nível mecânico da correspondência entre traçado gráfico, som e figura. Não há ampliação semântica nem abertura para inferências, hipóteses ou relações mais complexas. A imagem opera, assim, como mero gatilho mnemônico, sem potencializar a compreensão do significado social da palavra ou sua circulação em diferentes gêneros textuais.

Complexidade da palavra analisada: A escolha do som /v/ inicial com as suas variações vocálicas (va, ve, vi, vo, vu), é adequada para as crianças que estão na fase inicial da alfabetização. Palavras como VACA, CAVALO, VIDA, COUVE e UVA são comuns no vocabulário infantil o que torna o conteúdo acessível.

No que diz respeito à contextualização, identificam-se pequenas sentenças descritivas, como “A vaca é a Violeta”. Embora essas frases introduzam um mínimo de estrutura narrativa ao nomear o animal, não configuram um texto que contribua para ampliar a visão de mundo da criança ou para ativar sua criatividade. A escolha do nome associada ao animal, longe de criar vínculos com experiências concretas, funciona apenas como reforço da memorização da palavra-chave, reiterando a natureza mecanicista da proposta. Não há exploração da vaca enquanto elemento de uma realidade social, por exemplo, no contexto rural, na cadeia alimentar, na produção de alimentos ou em questões culturais relacionadas ao campo, o que poderia ampliar o universo semântico e permitir que a criança compreendesse usos efetivos da palavra em práticas sociais.

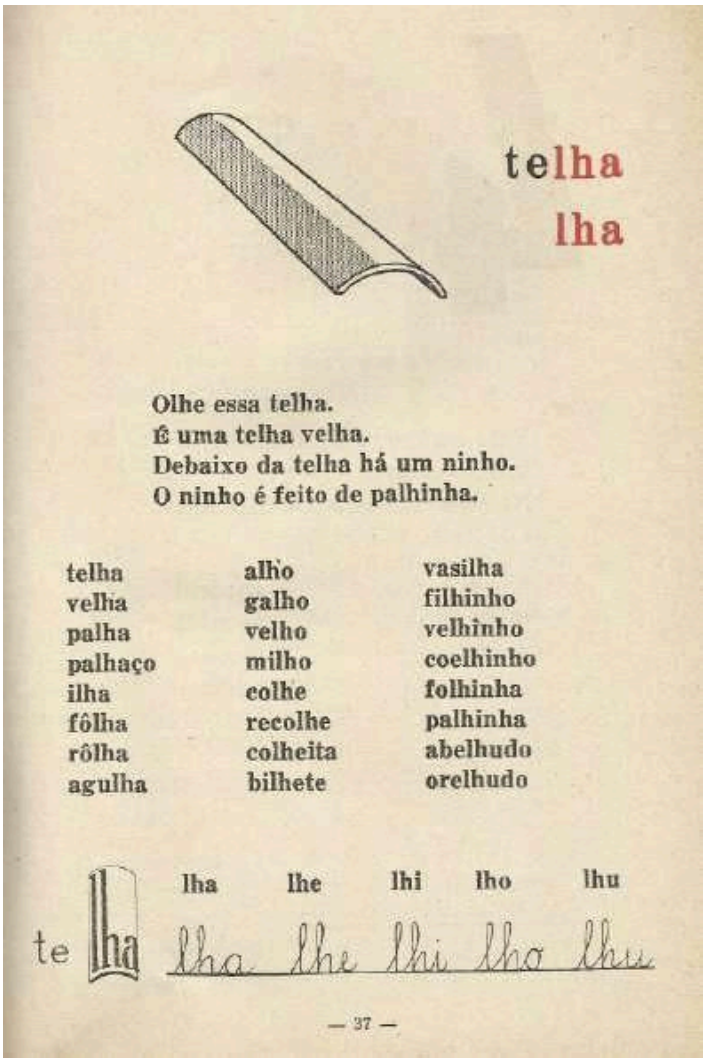
Conclui-se, portanto, que a segunda atividade, embora adequada no que diz respeito ao trabalho inicial com o fonema /v/, permanece reduzida ao nível técnico da alfabetização. As limitações observadas, tanto na seleção lexical quanto na exploração imagética e textual, impedem que a criança avance em direção à construção de sentidos, à reflexão linguística ou ao desenvolvimento de uma compreensão mais rica e situada da linguagem.

Após a análise das atividades dedicadas às letras G e V, observa-se que ambas compartilham uma lógica pedagógica centrada na identificação de fonemas iniciais, na memorização de padrões silábicos simples e na associação entre figura, palavra e som.

A atividade analisada a seguir apresenta uma proposta que aparenta aumentar o nível de complexidade ao trabalhar um dígrafo (LH), deslocando o foco da posição inicial da palavra para uma estrutura interna mais elaborada. Esse movimento cria uma transição interessante dentro do próprio material, pois sugere um avanço gradual na complexidade gráfica e fonológica. Ainda assim, como será discutido a seguir, o avanço técnico não se traduz em uma ampliação significativa dos sentidos, contextos ou usos sociais da linguagem.

A apresentação da imagem da telha (Figura 4, a seguir) reforça esse caráter instrumental. A ilustração é simples, isolada e não vinculada a um cenário que indique sua função (um telhado, uma casa, a proteção contra a chuva, etc.). Assim, mesmo quando o conteúdo se torna mais complexo do ponto de vista ortográfico, a mediação imagética continua restrita ao reconhecimento literal do objeto, não funcionando como recurso para construção de significados mais amplos.

Figura 4 – Dígrafo LH


telha
lha

Olhe essa telha.
É uma telha velha.
Debaixo da telha há um ninho.
O ninho é feito de palhinha.

telha	alho	vasilha
velha	galho	filhinho
palha	velho	velhinho
palhaço	milho	coelhinho
ilha	colhe	folhinha
fôlha	recolhe	palhinha
rôlha	colheita	abelhudo
agulha	bilhete	orelhudo

te lha

lha lhe lhi lho lhu

— 37 —

Fonte: Reprodução digital de Lima (1948, p. 37)

A complexidade do conteúdo aumenta em relação às atividades anteriores, uma vez que o foco deixa de ser apenas o fonema inicial e passa a recair sobre uma combinação de letras que representa um único fonema. Palavras como TELHA, PALHA e VELHA indicam a intenção de trabalhar regularidades ortográficas mais sofisticadas, o que representa um passo

importante dentro da progressão do ensino da escrita alfabética. Contudo, ainda que haja ampliação do repertório lexical, a atividade permanece guiada pela manipulação mecânica de sílabas e pela memorização de padrões gráficos.

No que se refere à contextualização, a frase “A telha velha tem ninho de palhinha” cria um esboço narrativo, mas a tentativa é limitada. O enunciado não estabelece conexões com práticas sociais reais nem explora dimensões culturais, simbólicas ou históricas relacionadas ao objeto mencionado. Dessa maneira, a atividade avança na complexidade técnica, mas permanece reduzida do ponto de vista semântico e discursivo, reforçando a predominância do modelo tecnicista de alfabetização já identificado nas atividades anteriores.

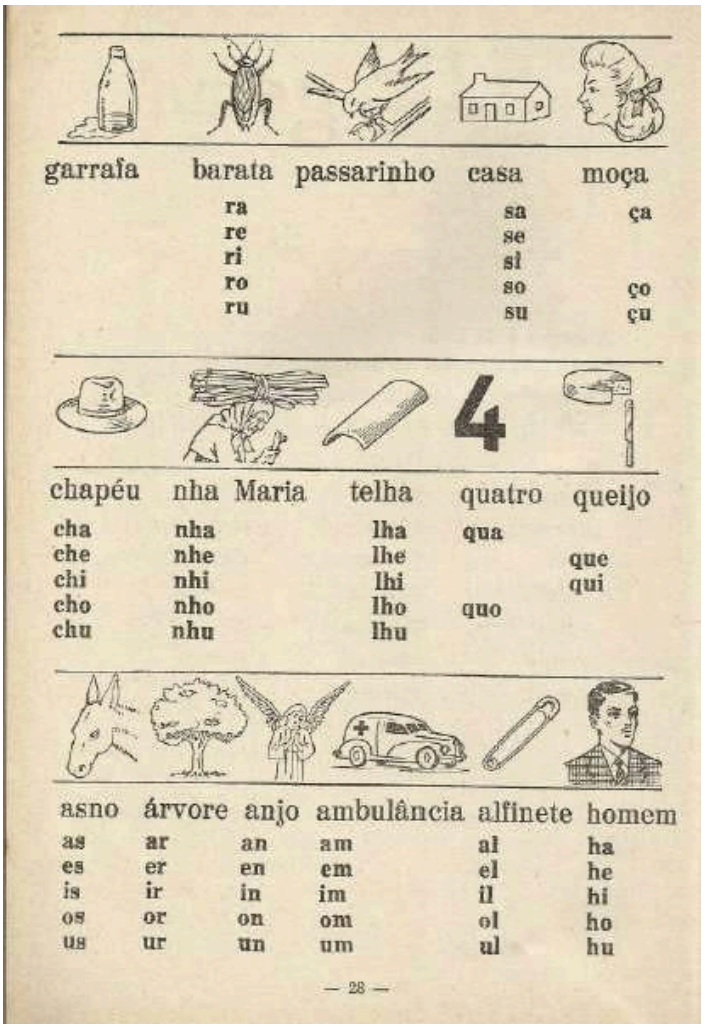
Após a análise das três atividades, apresenta-se uma tabela de sílabas e palavras que, embora visualmente pareça representar um tipo de recurso diferente das atividades verificadas anteriormente, retoma e intensifica o caráter mecanicista característico do material. Trata-se de uma mudança não no propósito pedagógico, mas na forma de organização dos elementos, deslocando o foco da análise de uma palavra-chave para um conjunto mais amplo de combinações silábicas apresentadas de modo estático, sem orientação de uso textual ou discursivo. Isso marca um retorno à ênfase na repetição e na memorização, elementos centrais da pedagogia comportamentalista que, conforme discutido anteriormente, orienta a lógica interna da cartilha.

A tabela apresenta sílabas e palavras organizadas de modo sequencial e fragmentado, reforçando a ideia de treino mecânico de reconhecimento gráfico e sonoro. Do ponto de vista teórico, essa estrutura evidencia a permanência de uma abordagem tecnicista, na qual a aprendizagem é concebida como condicionamento por repetição e estímulo–resposta.

Quanto à complexidade do vocabulário, as palavras selecionadas (GARRAFA, BARATA, PASSARINHO, MOÇA, CHAPÉU) são familiares ao universo infantil, o que facilita a identificação inicial. No entanto, permanecem completamente descontextualizadas: não há frases, situações comunicativas, cenas ilustradas ou qualquer elemento que permita à criança compreender seus usos em práticas sociais de linguagem. Essa ausência impede que o estudante transite da decodificação para a construção de sentidos mais amplos, mantendo o trabalho preso ao nível fonográfico.

A apresentação gráfica segue o mesmo padrão das atividades anteriores: as imagens funcionam como meros ícones representativos da palavra, sem elaboração narrativa ou contextual. Seu papel é estritamente mnemônico, reforçando a associação entre figura e grafema, mas não promovendo reflexão, imaginação ou leitura inferencial, como pode ser observado na Figura 5, na próxima página.

Figura 5 – Sílabas e palavras



garrafa barata passarinho casa moça

ra sa ça
re se
ri si
ro so ço
ru su çu

chapéu nha Maria telha quatro queijo

cha nha lha qua
che nhe lhe que
chi nhi lhi qui
cho nho lho quo
chu nhu lhu

asno árvore anjo ambulância alfinete homem

as ar an am al ha
es er en em el he
is ir in im il hi
os or on om ol ho
us ur un um ul hu

— 28 —

Fonte: Reprodução digital de Lima (1948, p. 28)

Assim, mesmo apresentando maior volume de palavras e estruturas, a tabela não representa uma ampliação qualitativa na experiência da criança com a linguagem escrita. Pelo contrário, revela a intensificação do caráter fragmentado e repetitivo da alfabetização proposta pela cartilha.

4.1.2 Conclusão da análise sobre a cartilha *Caminho Suave*

A cartilha em questão desempenhou um papel relevante na alfabetização de gerações, especialmente no contexto histórico em que foi utilizada, marcado por métodos tradicionais e tecnicistas. No entanto, reconhecem-se as limitações teóricas e metodológicas desse material, que se concentra em práticas mecânicas, pouco articuladas às experiências sociais e culturais dos estudantes.

Observa-se que o material não contempla a necessidade de o aluno desenvolver uma leitura significativa e compreensiva de textos, permanecendo centrado na memorização e na repetição, o que dificulta a formação do pensamento crítico. Para avançar no campo da alfabetização, entende-se ser essencial o desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulem o conteúdo escolar às vivências sociais e culturais dos estudantes, promovendo, assim, a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Diante dessas considerações, passa-se à análise da próxima cartilha, *Entrelaços* (2021), a fim de observar em que medida suas propostas dialogam, contrastam ou superam alguns dos limites identificados na *Caminho Suave* (1948); e até que ponto algumas das questões permanecem, mas com uma aparência moderna.

4.2 Análise da Cartilha *Entrelaços* sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A cartilha *Entrelaços* está ancorada explicitamente na Base Nacional Comum Curricular e na Política Nacional de Alfabetização, incorporando discursos baseados em evidências científicas e na chamada Ciência Cognitiva da Leitura. Tal alinhamento, embora apresentado como um diferencial positivo, revela uma de suas principais fragilidades sob uma perspectiva crítica, especialmente quando analisado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. A dependência de uma abordagem predominantemente cognitivista reduz a alfabetização a um conjunto de habilidades decodificáveis e tecnicistas, desconsiderando as dimensões sociais, culturais, históricas e políticas constitutivas do ato de ler e escrever. Assim, ao invés de dialogar com as contradições da realidade brasileira, o material tende a reproduzir, sob aparência de neutralidade científica, uma concepção adaptativa de educação.

A autoria da obra envolve uma equipe coordenada por Cristina Hülle, responsável pela área de Língua Portuguesa da coleção, com participação de Angélica Alves Prado Demasi, licenciada em Letras e autora de materiais para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Enquanto Hülle conduz a orientação pedagógica geral, Demasi é a redatora do volume analisado. Essa composição confirma a filiação do material a abordagens construtivistas e sociointeracionistas contemporâneas, alinhadas à BNCC, embora sem estabelecer vínculo explícito com teorias críticas de formação humana (PNLD FTD, 2023).

No que se refere à base pedagógica, a coleção *Entrelaços* apresenta uma base teórico-metodológica articulada com a BNCC e com as orientações da PNA, mas tais documentos não constituem, em si, uma teoria pedagógica. Conforme declara o material

institucional da coleção, sua proposta “considera a criança como protagonista, aprendendo a partir de experiências, interações e brincadeiras” (Astera Editora, 2023), o que indica a filiação a princípios de origem construtivista e sociointeracionista, centrados no trabalho com hipóteses, na mediação social e no uso da linguagem em situações significativas. A autora Cristina Hülle, responsável pela área de Língua Portuguesa da coleção, afirma que os textos e atividades se organizam “em campos de atuação previstos pela BNCC, favorecendo o desenvolvimento de práticas de linguagem em contextos reais de uso” (PNLD FTD, 2023).

Embora essa abordagem vá além do ensino puramente mecânico da decodificação, privilegiando a construção de sentidos e a participação ativa do estudante, observa-se que ela permanece alinhada a uma perspectiva formativa voltada à socialização e ao desenvolvimento de competências gerais, sem assumir, de modo explícito, o compromisso com a formação da consciência crítica e com a transformação social do educando, conforme propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

A escolha das palavras-chave segue a mesma lógica adotada pela cartilha em sua proposta geral. Embora o material declare buscar o desenvolvimento de vocabulário e apresente termos acompanhados de seus significados, a seleção e o modo de apresentação dessas palavras revelam limites significativos do ponto de vista crítico. A centralidade atribuída à simplicidade fonética e à consciência fonológica e fonêmica contribui para um mecanicismo velado, no qual a palavra é tratada prioritariamente como unidade de decodificação (algo a ser segmentado e pronunciado) e não como instrumento intelectual capaz de mobilizar generalizações, problematizações ou leituras críticas da realidade.

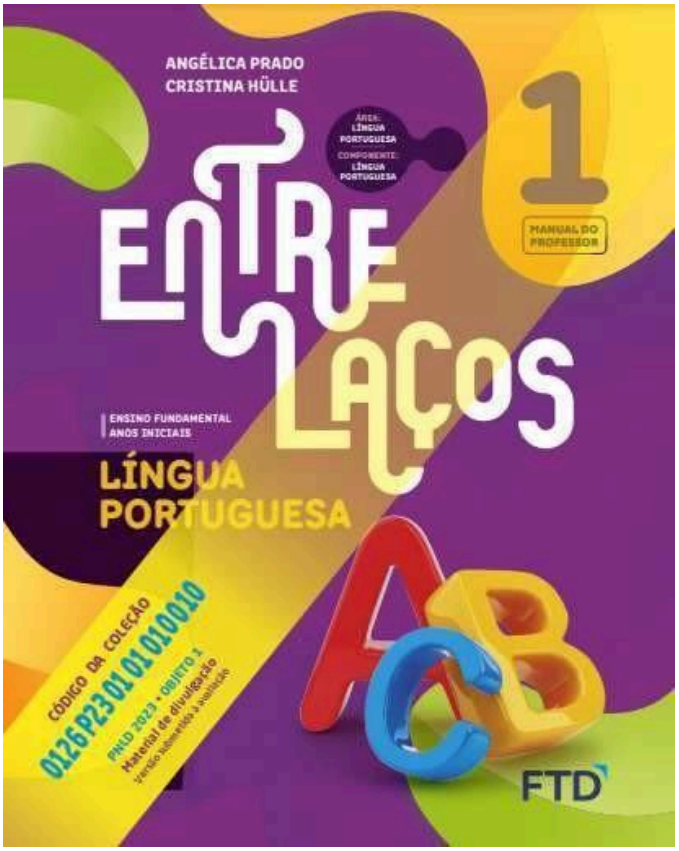
Nesse sentido, as palavras-chave tendem a funcionar como elementos isolados, limitados à relação letra–som, em vez de mediarem o acesso das crianças a conceitos que ampliem sua compreensão do mundo. A seleção vocabular, por sua vez, mostra-se genérica e cautelosa, evitando termos que remetam a conflitos sociais, desigualdades, relações de trabalho, diversidade cultural ou outras dimensões relevantes da experiência concreta das crianças. Tal vocabulário estéril reduz o potencial formativo da alfabetização ao impedir que a palavra se torne um elemento estruturante para a constituição de uma consciência crítica, transformando o processo em um exercício técnico de identificação gráfica e sonora, desconectado das contradições históricas e sociais que poderiam ser tematizadas desde o início da escolarização.

Do ponto de vista ideológico, a cartilha afirma buscar a plena participação na sociedade e a formação humana integral. Contudo, sem uma concepção crítica e historicamente situada da linguagem, tais princípios correm o risco de serem reduzidos à

adaptação do indivíduo à sociedade existente. Quando palavras, textos e atividades não tensionam contradições sociais, tendem a reforçar ideologias dominantes e a naturalizar a realidade como algo dado e não como construção histórica passível de transformação.

Além disso, a capa do material *Entrelaços* (2021) cumpre uma função simbólica importante ao apresentar a alfabetização como um processo colorido, moderno e atraente, sustentado por fundamentos considerados sólidos, representados visualmente pelos blocos tridimensionais que formam as letras (Figura 6, a seguir).

Figura 6 – Capa do material *Entrelaços*



Fonte: Reprodução digital de Yamashita *et al.* (2021, capa).

A escolha do título reforça essa ideia, sugerindo a articulação entre diferentes componentes da alfabetização: decodificação, consciência fonológica, fluência, vocabulário e compreensão; todos interconectados de modo a compor um percurso estruturado e orientado pela ciência. As cores vibrantes e contrastantes (roxo, amarelo, vermelho, azul, verde) evocam ludicidade, diversidade, movimento e inovação, alinhando-se ao discurso contemporâneo de uma escola atrativa, capaz de dialogar com o universo visualmente estimulado das crianças. Ao mesmo tempo, a multiplicidade cromática insinua pluralidade e inclusão, valores caros às

políticas educacionais atuais, mas que coexistem, de forma paradoxal, com uma concepção fortemente padronizadora do processo de alfabetização proposta pela obra.

Como produto do mercado editorial, a capa também opera como elemento de sedução para alunos, famílias e professores, assumindo a função de anunciar uma alfabetização ao mesmo tempo científica e prazerosa. Assim, a *Entrelaços* (2021) representa uma atualização estética de um ideal já presente nas cartilhas tradicionais: se antes a suavidade gráfica ocultava a rigidez do método silábico, agora as cores vivas e a linguagem visual do design contemporâneo disfarçam a padronização da alfabetização baseada em evidências, reafirmando a crença em um caminho único para aprender a ler e escrever.

4.2.1 Análise de três atividades da *Entrelaços*

Ao longo da cartilha *Entrelaços* (2021), observa-se a ausência de sistematicidade no encaminhamento didático-pedagógico. As atividades são apresentadas de maneira solta e desarticulada, sem que se identifique uma sequência lógica ou progressiva de complexificação dos conteúdos. Essa fragmentação compromete tanto a atuação do professor quanto a aprendizagem do aluno, que não encontra continuidade na organização das propostas. Embora recorra a temas atuais e ligados ao cotidiano, o material não se sustenta em uma concepção clara de alfabetização. Percebe-se, ao contrário, a tentativa de combinar abordagens distintas sem um eixo teórico consistente, o que resulta em um ecletismo pedagógico superficial, incapaz de se aprofundar nas bases de nenhuma corrente. Tal postura contraria diretamente os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente no que se refere à necessidade de um trabalho sistemático, gradativo e orientado por intencionalidade formativa.

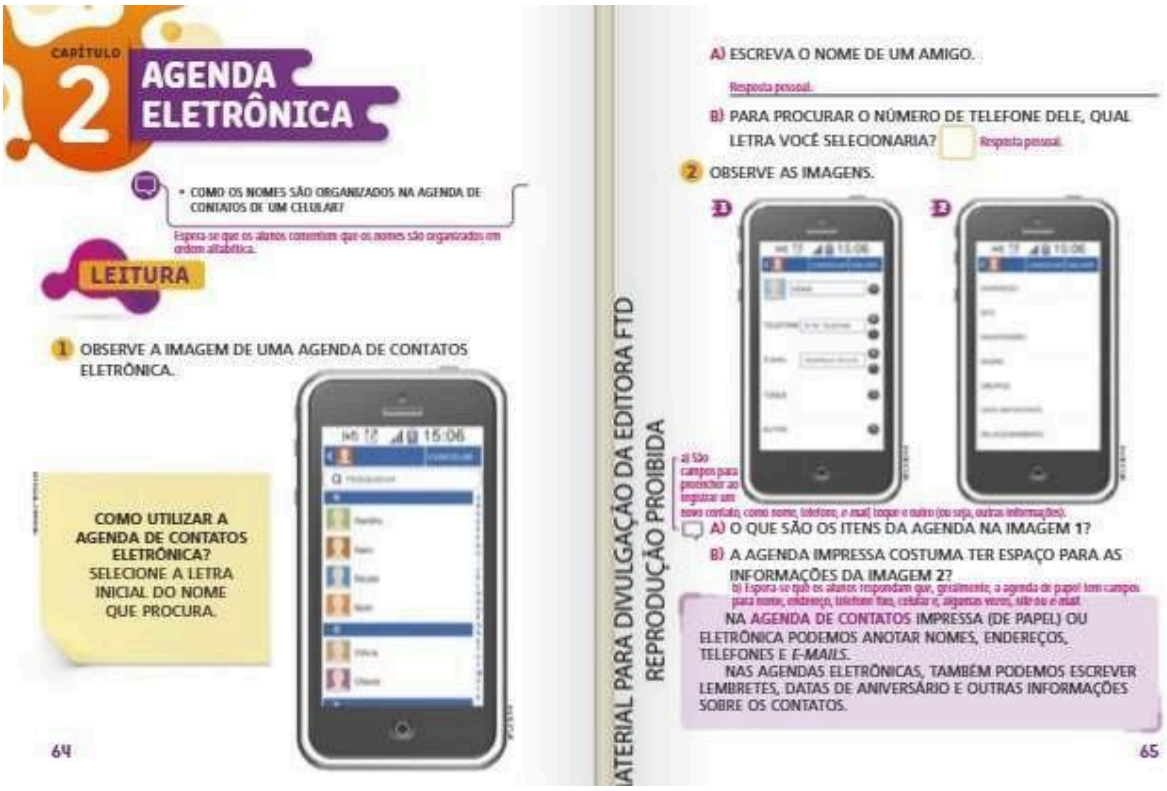
A cartilha apresenta o conteúdo de forma crescente, iniciando pelo alfabeto; entretanto, não há um trabalho aprofundado ou enfático com as letras individualmente. Ao contrário, o alfabeto inteiro é apresentado de uma só vez, sem que haja uma progressão cuidadosa e gradual. Essa prática de expôr todas as informações de uma vez se mantém ao longo de todo o material, que carece de um trabalho mais efetivo, elaborado e sistemático para favorecer a apropriação progressiva do conhecimento pelos estudantes.

A primeira atividade a ser analisada da *Entrelaços* (2021) é intitulada “Agenda Eletrônica”, a qual exemplifica de maneira significativa as limitações já apontadas. Na imagem, vê-se uma agenda telefônica digital acompanhada de um aviso em post-it indicando que se busca um contato pela inicial do nome. Em seguida, solicita-se que a criança escreva o nome de um amigo, selecione a letra correspondente e, por fim, interprete ícones e espaços

destinados ao registro de outras informações sobre o contato. Essa composição, embora organizada em torno de um elemento familiar, revela uma concepção de alfabetização centrada em ações imediatas e funcionais, sem que se estabeleça uma mediação efetiva entre prática social e construção conceitual.

A referência ao cotidiano, que poderia constituir um ponto de partida fértil para desencadear análises sobre comunicação, registro, memória social ou mediações tecnológicas, reduz-se aqui a uma utilização instrumental da prática social — movimento semelhante ao observado na análise da *Caminho Suave* (1948), em que o cotidiano aparecia estilizado, mas não problematizado. No caso da *Entrelaços* (2021), a atividade limita-se a explorar a funcionalidade da agenda telefônica, restringindo-se a ações como "procurar pelo nome", "selecionar a letra inicial" ou "anotar informações". Não há qualquer abertura para discutir o papel das tecnologias na organização da vida social, a historicidade das formas de comunicação ou as contradições presentes no uso dos dispositivos digitais — discussões que poderiam enriquecer a compreensão e ampliar a abstração conceitual da criança. Isso pode ser observado na Figura 7, a seguir.

Figura 7 – Atividade da *Entrelaços*: "Agenda eletrônica"



Fonte: Reprodução digital de Yamashita *et al.* (2021, p. 64-65).

Dessa forma, o cotidiano assume o papel de cenário ilustrativo, e não de mediação teórico-prática que possibilite compreender a realidade em suas múltiplas determinações. Assim como ocorria na *Caminho Suave*, em que elementos visuais atrativos escondiam um tratamento superficial da palavra e da prática social, também aqui se observa que o recurso familiar não se converte em conteúdo formativo. Em vez de promover o deslocamento do senso comum para níveis superiores de abstração, conforme propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, a atividade confina o estudante ao universo imediato, reforçando um contato essencialmente funcional com a escrita.

Ao ancorar-se em um cotidianismo ingênuo, o material restringe a experiência da criança à repetição de elementos próximos ao seu repertório, sem problematização, sem mediação conceitual e sem articulação com conhecimentos socialmente acumulados. Tal movimento empobrece o conteúdo e distancia o estudante do conhecimento historicamente sistematizado, princípio fundamental defendido por Saviani (2008). Em vez de utilizar o cotidiano como porta de entrada para o conhecimento universal, a cartilha o transforma em ponto de chegada, esvaziando seu potencial formativo. Com isso, mantém-se no plano da aparência, inviabilizando a apropriação da palavra como signo ideológico e reduzindo a alfabetização à funcionalidade imediata do recurso representado.

É possível identificar um padrão recorrente na cartilha: a apropriação de elementos do cotidiano sem que se constituam, de fato, como mediações formativas capazes de elevar o pensamento do aluno. Essa limitação, já observada na primeira proposta, reaparece na atividade seguinte, intitulada “Quantos Nomes!”. Diferentemente da anterior, que se ampara na funcionalidade tecnológica, esta busca inserir o estudante em uma prática social vinculada à tradição oral (a quadrinha) e mobiliza elementos como recitação, rima e interpretação. A princípio, poderia representar uma oportunidade de deslocar o ensino da mera funcionalidade para a relação entre texto, cultura e significação histórica. No entanto, como se observa a seguir, tal potencial é apenas parcialmente explorado, resultando novamente em uma abordagem que permanece no plano formal, próxima à aparência do fenômeno, sem alcançar sua essência.

A atividade “Quantos Nomes!” demonstra a intenção de incorporar a linguagem escrita a um gênero textual popular, buscando distanciar-se da repetição mecânica e da decodificação estrita típicas da Pedagogia Tradicional. O uso da quadrinha, bem como o convite para recitá-la coletivamente e refletir sobre a ação de recitar, sugere a tentativa de promover uma interação mais dinâmica e de aproximar o texto de práticas culturais reconhecíveis. Em tese, o texto passaria a constituir o ponto de partida e de chegada do

processo de alfabetização, o que dialoga com orientações contemporâneas sobre o ensino da língua escrita.

Apesar disso, observa-se que tal intenção não se sustenta em uma base teórica sólida. A análise evidencia a predominância de um viés construtivista ou eclético, centrado na descoberta espontânea, na observação de rimas e na identificação de características formais do gênero. A atividade direciona o olhar para aspectos de interação e ludicidade, mas não explicita conteúdos que contribuam para a formação de uma consciência filosófica, histórica ou crítica. Assim como na análise de *Caminho Suave*, a palavra é tomada como objeto fonético e como unidade para a identificação de padrões sonoros, e não como signo ideológico carregado de significações socialmente determinadas.

A apresentação gráfica segue o padrão visual da cartilha, marcado por cores vibrantes, imagens apelativas e elementos estéticos que buscam captar a atenção da criança, como pode ser observado na Figura 8, a seguir. As ilustrações dos lenços e dos nomes funcionam como suporte visual para o exercício de associação, mas, tal como observado na atividade anterior, assumem função mais decorativa do que pedagógica. A predominância de elementos visuais atrativos parece, novamente, deslocar o foco do conteúdo para a forma, operando como compensação para a pobreza conceitual do exercício. Esse padrão reafirma um movimento recorrente na cartilha: a valorização do apelo estético sobre a densidade teórica.

Figura 8 – Atividade da *Entrelaços*: “Quantos nomes!”

Fonte: Reprodução digital de Yamashita *et al.* (2021, p. 24-25).

Quanto à contextualização, nota-se o esforço de relacionar a quadrinha a uma prática social reconhecida, sugerindo inclusive a pesquisa de outros textos semelhantes em meios digitais ou impressos. Apesar disso, a contextualização permanece superficial. O que se explora é a estrutura do gênero (seus versos, sua sonoridade, sua forma métrica) e não seu caráter cultural, histórico ou simbólico. A quadrinha, que poderia ser ponto de partida para discutir tradições orais, transformações nos modos de narrar, circulação cultural e diversidade de produções populares, torna-se apenas instrumento para o treino fonológico. Assim como na atividade da agenda do celular, opera-se uma seleção do cotidiano ou da cultura infantil que não se converte em mediação formativa.

No que se refere à complexidade e relevância das palavras utilizadas, verifica-se que os termos mobilizados, como ABC, VOCÊ e a própria quadrinha "I do céu caiu um lencinho...", possuem estrutura fonética simples, baseada majoritariamente em sílabas canônicas, favorecendo a memorização inicial, porém sem densidade simbólica robusta. O exercício com rimas reforça a consciência fonológica, aspecto linguístico importante, porém insuficiente quando desvinculado de significados mais amplos. Em uma perspectiva histórico-crítica, valorizam-se palavras que carregam contradições, historicidade e potencial de tematização — como ocorre com termos associados a narrativas clássicas, cheias de conflitos universais, como LOBO, MEDO, PERIGO e CORAGEM. A ausência desse tipo de conteúdo impede que a análise ultrapasse o plano fonético e mantém a atividade confinada ao nível superficial do texto.

De modo geral, a atividade reflete o reducionismo pedagógico frequentemente criticado pela Pedagogia Histórico-Crítica. A ênfase nas propriedades formais do texto, acompanhada de uma contextualização apenas aparente, limita o desenvolvimento da consciência crítica e impede o acesso a conteúdos sistematizados. Reconhece-se a forma textual, mas negligencia-se sua dimensão histórica, suas contradições e seu potencial de significação. Nesse sentido, a quadrinha funciona como uma ponte estreita: permite ao aluno visualizar a estrutura externa da escrita, mas não o conduz à compreensão profunda de seu significado, de sua função social nem de sua historicidade. A alfabetização, portanto, permanece circunscrita ao nível da aparência, sem possibilitar o movimento em direção à totalidade das determinações — movimento que constitui o cerne da proposta histórico-crítica.

A terceira e última atividade atividade analisada, intitulada "Conto com sua presença", procura introduzir o gênero convite como forma de uso social da escrita, retomando a lógica já observada nas propostas anteriores — isto é, a tentativa de ancorar a alfabetização em

práticas reconhecíveis pela criança, ainda que essa aproximação permaneça no plano da funcionalidade imediata. Assim como nas atividades anteriores, a *Entrelaços* (2021) apresenta um gênero textual pertencente ao cotidiano infantil, mas sua exploração acaba sendo restrita à identificação estrutural e à leitura literal, sem que esse ponto de partida seja convertido em mediação pedagógica capaz de ampliar a compreensão crítica sobre o papel da linguagem na organização da vida social. É nesse contexto que se insere a análise da atividade sobre convites.

A apresentação gráfica segue o padrão das produções didáticas contemporâneas: colorida, agradável, com imagens que reforçam a ideia de convite e de evento social. No entanto, assim como ocorreu na atividade da quadrinha, a função das ilustrações é predominantemente decorativa ou demonstrativa. Elas auxiliam na identificação do gênero, mas não atuam como elementos que contribuam para a construção de sentido, para a ampliação conceitual ou para o estímulo ao pensamento crítico. Trata-se de um apelo visual que, embora atraente, acaba compensando a fragilidade conceitual da atividade, e não colaborando para seu aprofundamento. Isso pode ser observado na Figura 9, a seguir.

Figura 9 – Atividade da *Entrelaços*: “Conto com sua presença”

Fonte: Reprodução digital de Yamashita et al. (2021, p. 140-141).

A atividade “Conto com sua presença” adota um encaminhamento coerente com abordagens construtivistas e de letramento, ao propor que a escrita seja apresentada em estreita relação com seus usos sociais. A pergunta inicial “O que se escreve quando precisamos convidar alguém?”, seguida da leitura de um convite-modelo e de questões interpretativas, evidencia a intenção de aproximar a alfabetização de situações que as crianças reconhecem e vivenciam. Há, portanto, um esforço para romper com a centralidade da decodificação mecânica, procurando mostrar que a escrita tem função comunicativa e circula em gêneros diversos. No entanto, assim como ocorreu nas atividades anteriores, essa vinculação ao cotidiano permanece superficial: mobiliza-se o gênero textual apenas em sua funcionalidade prática, sem situá-lo historicamente, sem problematizar seus usos sociais ou suas relações com diferentes práticas culturais.

Esse limite aparece com clareza na seleção das palavras e conteúdos que atravessam a atividade. Termos como FESTA, DIA, LOCAL e HORA são foneticamente simples e facilmente decodificáveis, favorecendo sílabas canônicas que atendem à lógica de progressão gradativa da dificuldade gráfico-fonêmica. Entretanto, tais palavras têm baixa densidade semântica e nenhum potencial de tematização crítica. Assim como ocorreu na análise da quadrinha, em que as palavras trabalhadas eram culturalmente neutras e pouco significativas para processos de abstração, também aqui o vocabulário está circunscrito à experiência imediata e à funcionalidade comunicativa do gênero. Ao selecionar palavras ligadas ao cotidiano imediato da criança, mas desprovidas de tensões simbólicas ou contradições sociais mais amplas, o material reduz a alfabetização ao universo do senso comum, sem abrir espaço para a apreensão de conhecimentos historicamente elaborados, conforme defende a Pedagogia Histórico-Crítica.

No que diz respeito à contextualização, é possível reconhecer novamente a lógica já evidenciada nas atividades anteriores: uma tentativa de vincular a alfabetização às práticas reais de uso da escrita, mas sem que essa vinculação ultrapasse o nível da aparência. O convite é apresentado enquanto forma social existente, mas não é problematizado: não se discute sua função social em diferentes contextos, sua historicidade, as expectativas que organiza, as relações sociais que pressupõe, nem as situações de inclusão e exclusão que envolvem o ato de convidar. Assim como na agenda telefônica e na quadrinha, o cotidiano é tomado como fim em si mesmo, e não como mediação que permitiria à criança compreender aspectos mais amplos e complexos da realidade.

Essa limitação é coerente com o que Saviani (2008) denomina ideologia do cotidiano: a redução do processo educativo às experiências imediatas do aluno, convertendo-as em eixo

exclusivo da seleção dos conteúdos. Quando o ensino se circunscreve ao que é familiar e pragmático, a aprendizagem permanece no âmbito dos conceitos cotidianos, cuja abstração é restrita e pouco elaborada. A função da escola — conduzir o aluno ao domínio dos conceitos científicos mais universais e sistematizados — acaba comprometida. Sob essa perspectiva, a atividade com convites, apesar de bem-intencionada, reproduz um cotidianismo ingênuo semelhante ao observado nas propostas anteriores: um deslocamento constante para situações funcionais da vida prática, mas sem transformação qualitativa desse ponto de partida em compreensão crítica.

Assim, a atividade "Conto com sua presença" reafirma o traço estrutural que marca o conjunto das propostas analisadas: a valorização do cotidiano sem articulação com um projeto formativo que permita superá-lo. A escrita aparece como instrumento de uso imediato, mas não como mediação para compreender a realidade social em sua historicidade e complexidade. Dessa forma, a alfabetização permanece no plano da aparência: reconhece a forma do gênero, mas não alcança sua essência; e, ao fazê-lo, distancia a criança dos conteúdos culturalmente elaborados que constituem o objeto próprio da escola.

4.2.2 Conclusão da análise sobre a cartilha *Entrelaços*

Diante da análise realizada, é possível afirmar que a cartilha *Entrelaços* (2021) apresenta limitações significativas tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Embora busque aproximar-se de discursos contemporâneos sobre alfabetização e apresente um projeto gráfico visualmente atrativo, o material não sustenta uma proposta formativa coerente com uma concepção crítica de educação, especialmente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A ausência de sistematização dos conteúdos, a seleção de palavras esvaziadas de densidade semântica e a frágil articulação entre prática social e conhecimento historicamente elaborado evidenciam uma abordagem que não supera o plano da funcionalidade imediata. A incorporação de elementos do cotidiano, longe de ampliar a compreensão da realidade ou favorecer a mediação entre saber popular e conhecimento sistematizado, acaba reforçando o reducionismo pedagógico que Saviani (2008) identifica como expressão da ideologia do cotidiano, limitando o acesso do aluno à cultura letrada mais elaborada.

Além disso, o material negligencia aspectos fundamentais da formação humana, como o trabalho com os significados sociais e ideológicos das palavras, a compreensão da historicidade dos gêneros e a relação entre linguagem, cultura e subjetividade. A ausência de

um fio condutor teórico consistente, agravada pela tentativa de conciliar diferentes tendências pedagógicas sem aprofundamento conceitual, resulta em um conjunto que pode produzir a aparência de inovação, mas que pouco contribui para o avanço qualitativo do processo de alfabetização, sobretudo para as crianças das classes populares, que dependem da escola para o acesso pleno ao patrimônio cultural acumulado historicamente.

Por fim, vale destacar que a crítica aqui desenvolvida ultrapassa a análise da cartilha enquanto produto isolado, situando-se no contexto mais amplo de produção de materiais didáticos contemporâneos. A crescente priorização do apelo visual, da ludicidade desprovida de intencionalidade teórica e de temáticas cotidianas consideradas neutras ou socialmente aceitáveis, tem se sobreposto à construção de um conhecimento sólido, sistemático e socialmente referenciado. A alfabetização, entretanto, exige mais do que estética, acessibilidade aparente ou boas intenções: exige projeto pedagógico claro, fundamento teórico consistente e compromisso com a formação integral do sujeito. Somente assim é possível assegurar que a escola cumpra sua função social, possibilitando à criança a superação do senso comum e o acesso aos conhecimentos científicos que constituem a base da emancipação humana.

5 SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO UTILIZANDO PALAVRAS-CHAVE SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Em 2024, no âmbito do Projeto de Alfabetização da Rede Municipal de Araraquara, foi proposta a elaboração de atividades de reforço fundamentadas nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase no trabalho com a palavra-chave como elemento estruturante. A construção dessas atividades revelou-se um processo profundamente desafiador: além de articular objetivos fonológicos e conceituais, era necessário garantir sentido, progressão e uma mediação ativa e intencional.

Ao longo desse percurso, compreendeu-se que elaborar uma atividade alfabetizadora que atenda a tais critérios está longe de ser uma tarefa simples. Exige tempo, estudo, domínio teórico e constante reflexão sobre a prática. Neste capítulo, apresenta-se uma atividade-modelo, elaborada pelo orientador, que serviu como referência concreta do que se espera de uma proposta didática alinhada à pedagogia desenvolvente. Sua estrutura evidencia a articulação entre conteúdo, intencionalidade formativa e coerência metodológica, oferecendo parâmetros claros para a elaboração de práticas mais conscientes e eficazes no processo de alfabetização.

5.1 Análise de Atividades da *Sequência Didática Lobo*

No âmbito do Programa de Residência Pedagógica, foi desenvolvido o material didático denominado *Sequência Didática Lobo*, concebido pelo Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, com o propósito de fortalecer o processo de alfabetização a partir de uma abordagem que articula o desenvolvimento da consciência fonológica à formação crítica dos estudantes. Essa proposta se insere na perspectiva de recomposição e reforço das aprendizagens essenciais, especialmente no que se refere às competências de leitura e escrita.

Como fio condutor, a narrativa clássica da Chapeuzinho Vermelho serve de base para a proposição de atividades sequenciais que não apenas visam ao aprimoramento do domínio técnico do ato de ler e escrever, mas também incitam à reflexão sobre questões cotidianas, mediadas pelo enredo do conto. Alguns trechos da atividade serão exibidos ao longo deste capítulo e a atividade completa pode ser verificada no Anexo A (p. 96).

A organização do material pauta-se por atividades de caráter interativo, destacando-se a exploração da palavra-chave LOBO, que atua como elemento central aglutinador da

sequência didática. Entre as estratégias propostas, figuram o reconhecimento dos personagens, a análise conversada da história, o levantamento e a descoberta de termos, além da associação consistente entre som e grafia.

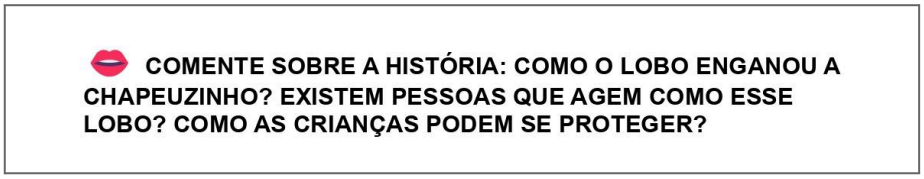
A opção pela palavra LOBO como termo central se deu pela sua significância simbólica e histórica, que confere à atividade um sentido enriquecido e multifacetado. Essa palavra-chave permite trabalhar letras e fonemas de forma organizada e contextualizada, favorecendo a apropriação do código alfabético a partir de um elemento concreto e motivador. Além do aspecto técnico, a palavra LOBO possibilita abordar questões éticas e sociais, como o lobo enquanto figura que representa perigo e engano, ampliando o olhar crítico dos estudantes sobre o conteúdo e sobre a realidade que os cerca.

Essas escolhas metodológicas dialogam diretamente com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e do método fonético-conceitual, promovendo não só o domínio instrumental do código alfabético, mas também a emergência de capacidades cognitivas superiores, como análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Ressalte-se que a seleção da palavra LOBO transcende o casual: ela concentra aspectos fonológicos salientes, notadamente a sílaba LO, abrindo campo para múltiplas explorações semânticas e contextuais.

Contrapondo concepções passivas de aprendizagem, o material privilegia a ação concreta e mediada, evidenciando um compromisso com a intencionalidade pedagógica e com o papel social da escola enquanto espaço de produção ativa de conhecimento. Sobressai na proposta a valorização genuína da participação ativa dos estudantes. Solicitam-se atividades como desenhar, circular letras, responder a questões e debater passagens do conto, fomentando o engajamento e impulsionando a motivação, fatores decisivos no processo de alfabetização, especialmente em cenários de recomposição das aprendizagens.

Outro aspecto distintivo do material reside na ênfase conferida ao trabalho fonético, imprescindível para consolidar as bases da leitura. A identificação dos fonemas da palavra-chave, sua decomposição em sílabas e a relação entre sonoridade e escrita são tratadas de forma didática e acessível, contribuindo para um alicerce seguro no processo de alfabetização. Para além da técnica, a proposta promove a tematização de dimensões sociais e éticas ao suscitar perguntas como “De que maneira o lobo enganou Chapeuzinho?” e “Existem pessoas que agem como o lobo no cotidiano?” (conforme ilustra a Figura 10, na página a seguir). Tal articulação entre literatura, linguagem e vida social favorece o desenvolvimento de posicionamentos críticos e reflexivos já nos primeiros anos escolares.

Figura 10 – Atividade da *Sequência Didática Lobo* sobre lobos metafóricos



Fonte: Retirado do material didático elaborado por Mazzeu (2024).

Essa abordagem revela-se especialmente relevante para a alfabetização de acordo com a Psicologia Histórico-Crítica por diferentes motivos. Em primeiro lugar, promove uma alfabetização crítica e contextualizada ao utilizar a literatura infantil como ponto de partida para a introdução e exploração de uma palavra-chave de maneira significativa. O processo ultrapassa a simples decodificação de letras, buscando a apropriação da palavra como ferramenta de pensamento. Ao situar o termo LOBO dentro de uma narrativa já conhecida pelas crianças, o aprendizado torna-se mais significativo e articulado à realidade dos alunos, conferindo sentido ao estudo da língua escrita.

Além disso, observa-se que a proposta contribui para a formação da consciência crítica, uma vez que as perguntas formuladas estimulam reflexões sobre desafios e comportamentos enganosos presentes no cotidiano, tomando o lobo como metáfora dessas situações. Essa perspectiva reforça a intencionalidade formativa da pedagogia histórico-crítica ao favorecer que os alunos analisem e compreendam relações sociais, posicionando-se diante delas de modo cada vez mais consciente.

Ressalte-se também que o desenvolvimento do pensamento abstrato não se limita ao trabalho com temas como MEDO e CONFIANÇA, mas se expressa ao longo de toda a exploração das palavras-chave. Ao mobilizar distintos motivos de estudo, a atividade possibilita que as crianças avancem da compreensão imediata do termo para a identificação de sentidos mais amplos, de natureza histórica e ideológica. Nesse movimento, a palavra deixa de funcionar como um signo estável e restrito a uma definição objetiva, passando a operar como categoria mediadora do pensamento. Tal dinâmica permite que os alunos estabeleçam relações, produzam analogias e atribuam novos significados à própria experiência. Assim, a linguagem oral atua simultaneamente como ponto de partida e de chegada: inicia a organização conceitual e, ao mesmo tempo, se reconfigura em um patamar superior quando o estudante se apropria criticamente dos múltiplos sentidos da palavra, ultrapassando seu uso cotidiano e alcançando sua dimensão ideológica.

Por fim, compreende-se que, na proposta, a palavra LOBO não é tratada como um objetivo em si mesma, mas como mediadora do processo de construção de sentido. Partindo de um significado imediato associado ao personagem e ao medo, a atividade permite que as crianças ampliem gradativamente sua compreensão, reconhecendo outros sentidos atribuídos historicamente ao termo. A palavra, assim, deixa de ser um signo estável e revela sua dimensão ideológica ao possibilitar que os alunos estabeleçam analogias, relacionem diferentes contextos e compreendam como seus significados se transformam no interior das práticas sociais. Nesse percurso, a literatura infantil atua como mediadora privilegiada, favorecendo a articulação entre experiência prévia e novos conhecimentos, de modo que o estudante retorne à palavra em um nível mais elevado de consciência linguística e crítica.

Neste ponto, cabe ressaltar que, embora bem elaborada, parte-se do pressuposto de que a *Sequência Didática Lobo* pode ser potencializada para ampliar o aprendizado, especialmente se o professor atuar como mediador, aprofundando a experiência da criança com a língua. Para isso, é necessário que a prática pedagógica contemple:

a) leitura oral e discussão de significado: o professor deve estimular a leitura expressiva dos pares de palavras (LOBO/LOBA; BULE/BULA), destacando a pronúncia das vogais e discutindo em seguida as diferenças de significado, ultrapassando a simples decodificação e promovendo a compreensão semântica da linguagem;
b) desenvolvimento de conceitos linguísticos: embora a atividade já convide à identificação das vogais, o professor pode aprofundar essa reflexão, introduzindo a ideia de que vogais e consoantes representam os sons do idioma objetivados nas letras, constituindo elementos estruturais da língua portuguesa e favorecendo uma relação mais consciente da criança com a linguagem;
c) produção ativa e contextualizada: além de circular as vogais, as crianças podem ser desafiadas a criar novas palavras ou inseri-las em pequenas frases orais, ampliando a exploração linguística e o uso funcional da escrita.

Nesse sentido, observa-se que, na fase inicial da alfabetização, o planejamento das atividades deve orientar a criança na apropriação da escrita alfabética. O professor, nesse processo, tem o papel de integrar forma, som e significado de maneira intencional, contextualizar o ensino em situações de uso real da linguagem, promover a consciência fonológica e fonêmica e garantir que as atividades desenvolvam tanto as capacidades cognitivas quanto a coordenação motora, articulando-as à função comunicativa da escrita.

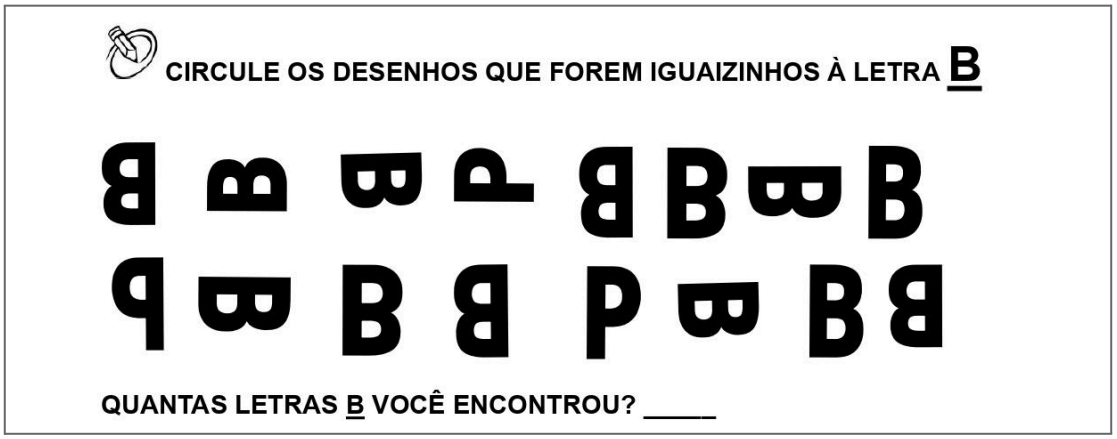
Atuar na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), como propõe Prestes (2010), exige oferecer suporte pedagógico adequado — a mediação intencional — para que a criança

realize tarefas que ainda não domina de modo autônomo, mas que estão ao seu alcance mediante orientação. As atividades que envolvem reconhecimento, traçado e discriminação de letras são fundamentais, não apenas para o treino técnico, mas para que a criança avance progressivamente na internalização das formas gráficas e fonológicas, conforme preconiza a abordagem histórico-cultural.

Após a apresentação da estrutura geral da sequência e de seus fundamentos, torna-se pertinente examinar algumas atividades específicas, destacando como cada uma contribui, ou pode vir a contribuir, para o desenvolvimento das capacidades iniciais de escrita — do reconhecimento gráfico à automatização do traçado, da diferenciação de letras à apropriação de conceitos linguísticos — sempre mediadas por uma intervenção docente intencional e crítica. Essa mediação, fundamentada nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, visa apoiar a criança na internalização gradual de funções cognitivas em desenvolvimento, articulando forma, som e significado dentro de práticas sociais historicamente construídas, em consonância com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, as atividades “Circule os desenhos que forem iguaizinhos à letra b” e “Quantas letras b você encontrou?” (Figura 11, a seguir) cumprem um papel importante na fase inicial da alfabetização, sobretudo quando examinadas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de um momento em que a criança se encontra no início da escrita simbólica, e o reconhecimento visual da forma da letra B constitui um passo essencial para a diferenciação dos grafemas.

Figura 11 – Atividade da *Sequência Didática Lobo* sobre a letra B



Fonte: Retirado do material didático elaborado por Mazzeu (2024).

Como aponta Luria (1986), a introdução de elementos como forma e quantidade representa um dos primeiros movimentos para que a criança utilize símbolos de maneira intencional, superando a etapa em que a atividade gráfica é predominantemente expressiva. Ainda que tais propostas sejam pertinentes, entende-se que podem ser aprimoradas para um alinhamento mais consistente com a PHC, especialmente no que se refere à articulação entre forma e função. Assim, após o reconhecimento da letra, é fundamental que a mediação docente favoreça a conexão explícita entre grafema, fonema e palavra, assegurando que o aprendizado não permaneça restrito à identificação visual, mas se torne funcional, sistemático e contextualizado.

De modo semelhante, atividades como "Desenhe a letra b" (Figura 12, p. 86) exercem um papel relevante ao desenvolver a coordenação motora fina e a coordenação visomotora, automatizando gradualmente os movimentos necessários à escrita. Contudo, conforme ressalta a Pedagogia Histórico-Crítica, a automatização não deve ser tomada como finalidade, mas como meio para que a criança avance em aspectos mais complexos da língua escrita, como o significado, o uso e a função social da letra.

Para que essas atividades se alinhem de maneira mais consistente com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, entende-se que a orientação do professor é fundamental. Nesse sentido, observa-se que o ensino do traçado precisa ser explícito, guiado e dotado de propósito, de modo que a criança não apenas copie a letra, mas compreenda o que está escrevendo e para que escreve. Esse procedimento envolve demonstrar a direção correta dos movimentos, explicitar sua finalidade e relacionar a letra B a palavras significativas no cotidiano das crianças, criando, assim, um motivo real para a ação e evitando que o exercício se reduza a um treinamento mecânico.

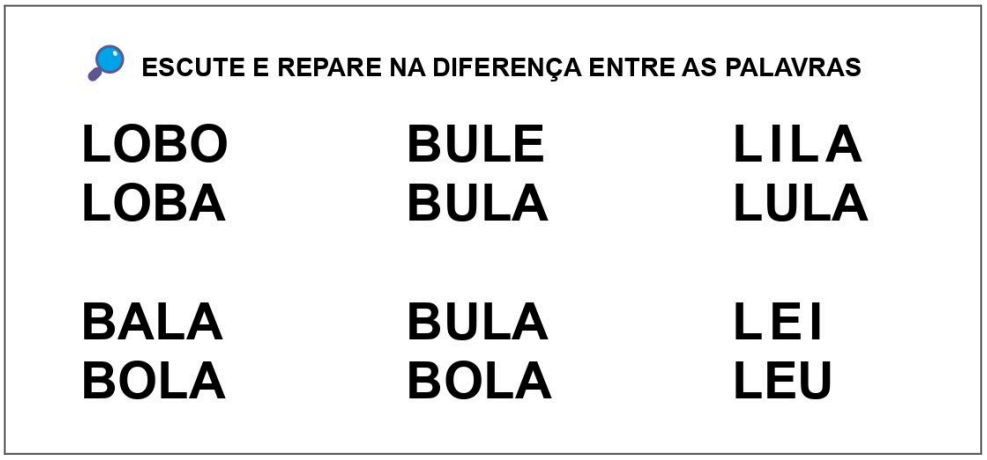
Do mesmo modo, reconhece-se que a repetição desempenha papel importante na formação dos automatismos necessários para a escrita, uma vez que esses hábitos liberam a capacidade mental da criança para atividades mais complexas, como a compreensão e a produção de textos. Entretanto, ressalta-se que essa repetição não pode ocorrer de forma descontextualizada: deve ser intencional, orientada pelo professor e articulada a objetivos claros, de modo que os hábitos constituídos tenham função no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Assim, a automatização deixa de ser um fim em si mesmo e passa a operar como mediação indispensável para o avanço da criança rumo a níveis superiores de consciência linguística e uso social da linguagem.

Figura 12 – Atividade da *Sequência Didática Lobo* com proposta de desenhar a letra B

Fonte: Retirado do material didático elaborado por Mazzeu (2024).

A atividade "Repare na diferença entre as palavras LOBO – BULE – LILA – LOBA – BULA – LULA" (Figura 13, a seguir) busca desenvolver habilidades de consciência fonológica ao evidenciar que a simples troca de uma vogal altera o significado da palavra. Trata-se de um procedimento também característico do método fônico, que trabalha de forma sistemática a relação entre fonema e grafema. A diferença, entretanto, reside no modo como tal procedimento é inserido no percurso pedagógico: enquanto, no método fônico, esse tipo de exercício tende a constituir um fim em si mesmo, voltado prioritariamente para a automatização da correspondência som-letra, na proposta fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica ele integra um processo mais amplo de formação do pensamento conceitual, no qual o trabalho com a linguagem não se esgota na decodificação.

Figura 13 – Atividade da *Sequência Didática Lobo* "Repare na diferença entre as palavras"

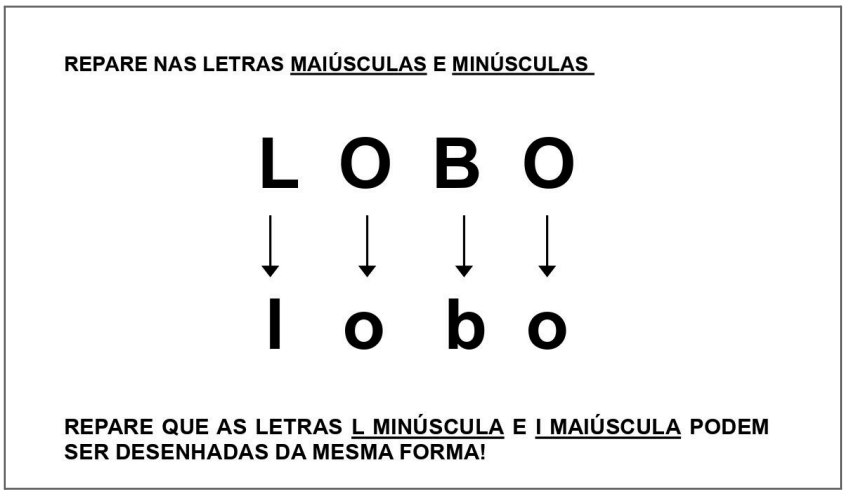


Fonte: Retirado do material didático elaborado por Mazzeu (2024).

A sequência analisada evidencia que a comparação entre palavras ocorre somente após discussões sobre o enredo, a figura do lobo e seu significado ideológico, permitindo que as crianças retornem às palavras com outro nível de compreensão. Essa abordagem articula forma, significado e função social, de modo que a atividade não se restringe à identificação isolada da vogal que muda, mas possibilita a apropriação da palavra como instrumento de pensamento. Assim, favorece-se a passagem dos sentidos imediatos para sentidos mais generalizados e críticos, em consonância com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, que valoriza o ensino da linguagem como mediação entre o conhecimento socialmente construído e a experiência da criança.

No prosseguimento do percurso pedagógico, algumas atividades específicas contribuem de maneira relevante para o desenvolvimento das capacidades iniciais de escrita, integrando aspectos gráficos, fonológicos e conceituais. O reconhecimento de formas (Figura 14, a seguir), por exemplo, foca na semelhança entre letras como o L minúsculo e I maiúsculo, aprimorando a percepção visual da criança e sua atenção aos detalhes de cada grafema. Essa habilidade é fundamental para a apropriação consciente do sistema de escrita, permitindo que a criança estabeleça distinções precisas entre unidades gráficas.

Figura 14 – Atividade da *Sequência Didática Lobo* “Repare nas letras maiúsculas e minúsculas”

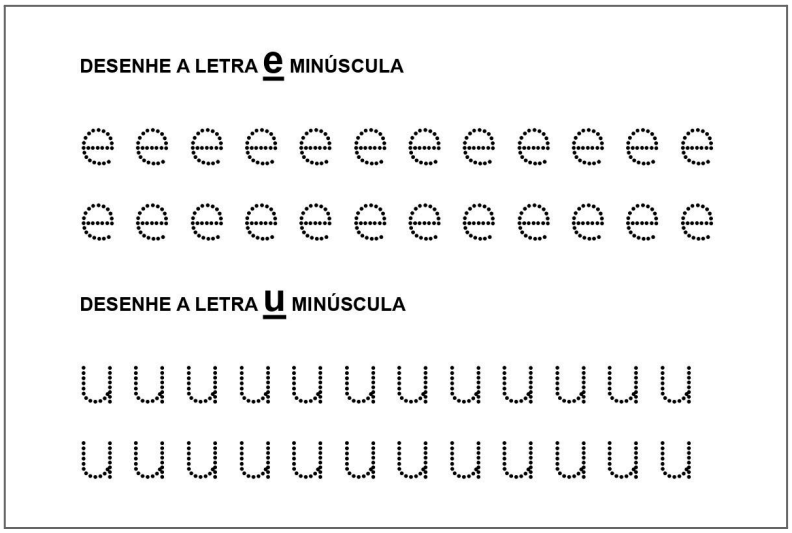


Fonte: Retirado do material didático elaborado por Mazzeu (2024).

Já as atividades de traçado e automatização (Figura 15, p. 88) contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora fina, ao mesmo tempo em que a repetição orientada auxilia na internalização do gesto gráfico. Conforme observado na perspectiva da PHC, essa automatização não deve ser um fim em si mesma, mas um meio para liberar a atenção da

criança, permitindo que se concentre nos aspectos mais complexos da escrita, como o significado e a função social das palavras.

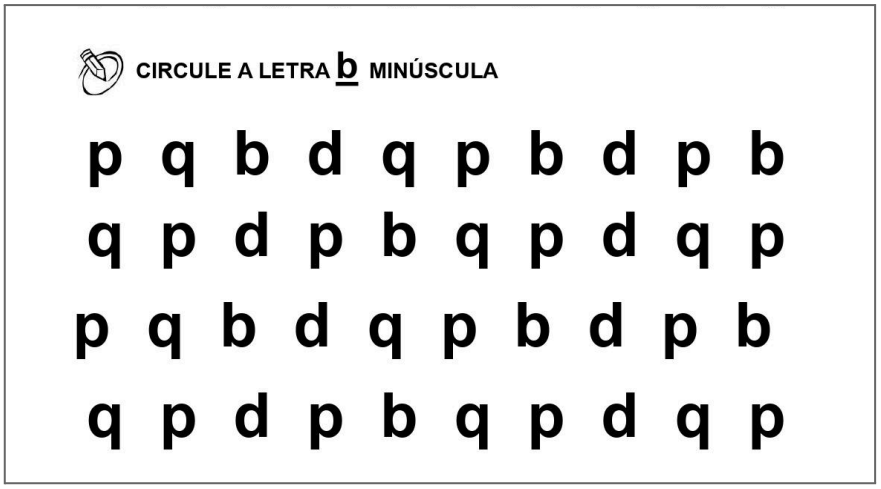
Figura 15 – Exemplo de atividade de traçado e automatização na *Sequência Didática Lobo*



Fonte: Retirado do material didático elaborado por Mazzeu (2024).

A consciência gráfica e a diferenciação de grafemas (Figura 16, a seguir) são igualmente centrais, ao exigir que a criança identifique a letra B em meio a outras visualmente semelhantes, como P, Q, e D. Esse exercício desenvolve habilidades de análise linguística e atenção discriminativa, etapas indispensáveis para a apropriação plena do sistema alfabético.

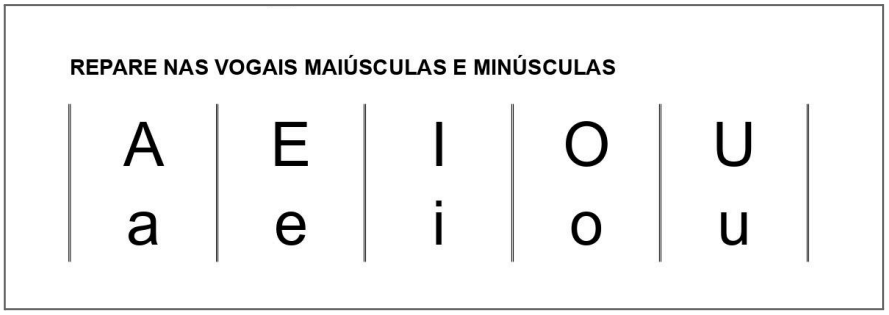
Figura 16 – Exemplo de atividade de diferenciação de grafemas na *Sequência Didática Lobo*



Fonte: Retirado do material didático elaborado por Mazzeu (2024).

Por sua vez, a atividade de reconhecimento das vogais em suas formas maiúsculas e minúsculas (Figura 17, a seguir) consolida a compreensão de que os elementos da língua podem variar em representação, reforçando a análise da estrutura linguística e a reflexão sobre a função comunicativa da escrita.

Figura 17 – Exemplo de atividade de reconhecimento de vogais maiúsculas e minúsculas na *Sequência Didática Lobo*



Fonte: Retirado do material didático elaborado por Mazzeu (2024).

Todas essas atividades se integram no processo de alfabetização da criança, focando na apropriação dos mecanismos básicos da escrita. A PHC defende que a tomada de consciência dos sons da fala e suas representações escritas vai além da cópia. A repetição é importante, mas seu objetivo é a formação de hábitos que preparem a criança para um uso consciente da linguagem. O conteúdo integral da atividade encontra-se disponível no Anexo A (p. 98) desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, fundamentado no materialismo histórico-dialético e alinhado à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e à Psicologia Histórico-Cultural, investigou a função pedagógica e ideológica da palavra-chave no processo de alfabetização. A pesquisa buscou ir além das dicotomias metodológicas e dos debates superficiais, defendendo uma alfabetização comprometida com a humanização dos sujeitos e com a apropriação crítica da língua escrita.

A escolha de palavras-chave oriundas da literatura infantil clássica, na perspectiva da PHC, está vinculada à defesa do acesso ao saber sistematizado como direito de todos. Tal escolha se ancora na convicção de que o conhecimento elaborado constitui ferramenta indispensável para a formação do pensamento teórico, da consciência crítica e da autonomia intelectual.

Como afirma Saviani (2008), ensinar é um ato intencional que visa à humanização dos sujeitos. Portanto, a seleção de palavras que circulam em textos com valor formativo, e que possibilitam abstrações, generalizações e conexões conceituais, é uma forma de garantir que a alfabetização cumpra sua função social. A palavra, nesse contexto, capazes de possibilitar abstrações, generalizações e conexões conceituais, assegura que a alfabetização cumpra sua função social. A palavra, assim, deixa de ser apenas som ou imagem e passa a ser conceito, estabelecendo ponte entre pensamento e mundo.

A pesquisa aqui desenvolvida, ao propor um uso consciente e crítico das palavras-chave, pretende justamente contribuir para esse processo formativo. A intenção é valorizar a linguagem em sua dimensão plena, fonética, semântica, social, simbólica e ideológica e, assim, reafirmar o papel da alfabetização como base da formação humana integral.

A análise crítica demonstrou que metodologias tradicionais, como a cartilha *Caminho Suave* (1948), e propostas fônicas mais contemporâneas, como a cartilha *Entrelaços* (2021), embora distintas em abordagem, ainda seguem, em muitos casos, lógica reducionista. Ambas tendem a separar forma e conteúdo da linguagem escrita, priorizando decodificação mecânica ou memorização de sílabas e palavras. No caso da *Caminho Suave*, observa-se ensino mecanicista e descontextualizado, limitado ao desenvolvimento do pensamento crítico. Já a cartilha *Entrelaço*s, apesar de partir de uma concepção dita moderna, alinhada à BNCC e à PNA, apresenta abordagem superficial, pouco sistematizada e vocabulário genérico, falhando em promover reflexão crítica e compreensão aprofundada da linguagem. Nessas propostas, a palavra é tratada como signo neutro e unidimensional, ignorando sua complexidade e função social.

A pesquisa também aprofundou a crítica à centralidade do nome próprio na alfabetização construtivista. Embora aparente aproximar o aluno da escrita, essa estratégia esvazia o conteúdo e limita o desenvolvimento do pensamento abstrato e crítico. Focar apenas no nome próprio, específico e individual, reforça o realismo nominal e o egocentrismo, dificultando a construção de uma relação mais ampla com a palavra e o acesso à sua função simbólica e generalizadora.

Por outro lado, a palavra, quando compreendida em seu significado e como generalização, transforma-se em conceito e fenômeno do pensamento. Diferente de uma unidade sonora ou gráfica isolada, o significado da palavra (núcleo estável e objetivo) e o sentido (componente subjetivo e contextual) formam unidade dialética essencial para a abstração e a formação de conceitos. Como observam Vygotsky (1995; 2001) e Luria (1986), a palavra é a menor unidade de significado e o principal instrumento do pensamento e da comunicação, funcionando como mediadora entre indivíduo e mundo.

Além disso, a pesquisa evidenciou a palavra como produto social e histórico, um signo ideológico carregado de intencionalidade social, cultural e formativa. A linguagem, ao mesmo tempo em que reflete relações sociais, possui potencial transformador. Compreender a enunciação e o discurso exige análise que vá além da estrutura linguística, considerando seu papel na manutenção e transformação das relações de poder e desigualdade.

Para o professor alfabetizador, este trabalho evidencia a importância de atuação diretiva no ensino organizado e sequenciado da leitura e da escrita, exigindo mediação intencional que possibilite a formação de conceitos científicos sobre a língua escrita — gênero, texto, frase, palavra, sílaba, fonema/letra — partindo do conhecimento sincrético do aluno para síntese mais elaborada. As contribuições didáticas propostas ressaltam o uso da literatura infantil clássica como contexto rico para trabalhar palavras-chave. Observa-se também que, anteriormente no trabalho, a obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (1994) foi mencionada como exemplo. No entanto, a *Sequência Didática Lobo* (Anexo A, p. 97) segue a história clássica dos irmãos Grimm, mais conhecida pelos alunos. A sequência didática centrada na palavra LOBO, a partir da narrativa clássica de *Chapeuzinho Vermelho*, ilustra como palavras-chave podem integrar níveis fonológicos, morfológicos, semânticos e críticos, promovendo reflexão sobre questões sociais e éticas e evitando aprendizagem descontextualizada.

Quanto às lacunas e perspectivas futuras, reconhece-se a parcialidade deste estudo. Aprofundar a análise do Sistema de Escrita Alfabética em contextos diversos constitui caminho promissor. A relação entre a palavra geradora, de Paulo Freire (1982), e os

pressupostos da psicologia histórico-cultural, suas convergências e divergências, merece investigação detalhada, contribuindo para o entendimento da alfabetização crítica. Pesquisas futuras também poderiam validar a aplicação dos princípios didáticos formulados neste trabalho em diferentes contextos, considerando como regularidades e irregularidades da língua portuguesa podem ser ensinadas de forma sistemática e dialética, integrando significado e função social da escrita.

Em síntese, observa-se que o processo de alfabetização, fundamentado em pressupostos histórico-críticos, supera a mera aquisição do código. Ele se configura como compromisso com a humanização e emancipação, capacitando os sujeitos a não apenas ler e escrever palavras, mas a ler e reescrever o mundo de maneira consciente e transformadora. Os resultados, embora não exaustivos, indicam caminhos de ensino e aprendizagem que respeitam a complexidade da linguagem e a riqueza da experiência humana.

REFERÊNCIAS

ASTERA EDITORA. *Coleção Entrelaços: apresentação institucional.* 2023. Disponível em: https://asteraeditora.com.br/entrelacos/. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização – PNA*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.

BUARQUE, C. *Chapeuzinho amarelo*. 13. ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores Ltda, 1994.

COELHO, I T. *Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita.* 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

DANGIÓ, M. *A concepção histórico-cultural da alfabetização.* Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

DANGIÓ, M. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.* 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

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

ELKONIN, D. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IRMÃOS GRIMM. Chapeuzinho Vermelho. Tradução de Mariana Beer; ilustrações de Bruna Assis Brasil. Coleção Livros na Timeline, Itaú, Facebook Canvas, maio 2017.

LIMA, B. A. *Caminho Suave: cartilha de alfabetização*. 1. ed. São Paulo: Caminho Suave, 1948.

LURIA, A. R. Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARIA, M. S. E. *A alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural: a palavra como embrião da escrita – um compromisso com a humanização dos sujeitos.* 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MARTINS, A. *Alfabetização e letramento: perspectivas históricas e teóricas.* São Paulo: Cortez, 2006.

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

MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. de S. *Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular.* Revista Espaço do Currículo, v. 2, n. 11, p. 219-233, 2018. DOI: <10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795>. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795. Acesso em: 1 out. 2022.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PETERS, C.; SMITH, A.; LEE, J. *Vocabulary selection and early literacy achievement.* Reading Research Quarterly, v. 55, n. 2, p. 235-253, 2020. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rrq.317. Acesso em: 3 jan. 2025.

PNLD FTD. Entrelaços – Língua Portuguesa – Apresentação da obra. 2023. Disponível em: https://pnld.ftd.com.br/obras/entrelacos-lingua-portuguesa-ai-objeto-4/. Acesso em: 17 nov. 2025.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. *Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.* In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 197-225.

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

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* São Paulo: Autores Associados, 2000.

SILVA, M. C.; LIMA, P. C. A importância da alfabetização e letramento: um desafio para os professores nos dias atuais. *Revista Científica ISCI*, Sinop, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.isciweb.com.br/revista/37-numero-1-2021/2325-a-importancia-da-alfabetizacao-e-letramento-um-desafio-para-os-professores-nos-dias-atuais. Acesso em: 3 jan. 2025.

SILVA, L. R.; SANTOS, M. F. *A escolha de palavras no ensino da alfabetização: considerações sobre a prática pedagógica.* Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 78, p. 55-69, 2020. Disponível em: https://www.revistabrasileiraeducacao.com.br. Acesso em: 3 jan. 2025.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos.* Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 525-533, maio/ago. 2019. DOI: <10.22168/2237-6321-21428>.

THOMPSON, H. *Critical vocabulary instruction in early literacy.* Journal of Literacy Research, v. 51, n. 4, p. 375-392, 2019. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1086296X19840587. Acesso em: 3 jan. 2025.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001. ISBN 853361361X.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* [Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes]. 6. ed. Trad. J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. La Prehistoria del Desarrollo del Lenguaje Escrito. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas: Tomo III*. Madrid: Visor, 1995. (Publicado em 1960).

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

YAMASHITA, K. O. N.; GOMES, B. E.; CONSELVAN, T. B.; AMÂNCIO, R. G.; DEMASI, A. A. P.; HÜLLE, C. T. *Entrelaços: Língua Portuguesa* – 1º ano. São Paulo: FTD, 2021.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, M. F.; FINGER, G. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue.* Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 23, n. 4, p. 103-122, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 3 jan. 2025.

ALVES, F. R.; BARBOSA, M. P. *A leitura e a escrita no processo de alfabetização.* Educação Pública, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao. Acesso em: 3 jan. 2025.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

COSTA, M. J. *O vocabulário na alfabetização crítica.* Revista de Educação Popular, v. 12, n. 3, p. 103-119, 2021. Disponível em: https://revistapopular.edu.br. Acesso em: 3 jan. 2025.

COSTA, M. J.; ALMEIDA, R. P. *Planejamento e literatura infantil no ensino fundamental.* Revista Pedagogia em Foco, v. 10, n. 1, p. 29-42, 2022. Disponível em: https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/337. Acesso em: 3 jan. 2025.

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 737–754, ago. 2020.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado.* São Paulo: Global, 1981.

GATTI, B. A. *História das políticas públicas de educação no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 2012.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita.* Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Educação de jovens e adultos no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 2010.

LURIA, A. R. *A construção da mente.* Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

RAMIRES, J. C. L.; PESSÔA, V. L. S. *Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia.* In: MARAFON, G. J. et al. *Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 22-35. ISBN 978-85-7511-443-8. DOI: https://doi.org/10.7476/9788575114438.0003.

TERENCE, E. S. *Benedicta Stahl Sodré: mulher protestante na educação brasileira*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

ANEXO A — *SEQUÊNCIA DIDÁTICA LOBO*

Projeto de Alfabetização: Araraquara, 2024
Fundamentação: Pedagogia Histórico- Crítica

Esta atividade foi elaborada no âmbito do Projeto de Alfabetização da rede municipal de Araraquara, no ano de 2024, tendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme os aportes teóricos de Dermeval Saviani, Vygotsky, Leontiev e Luria.

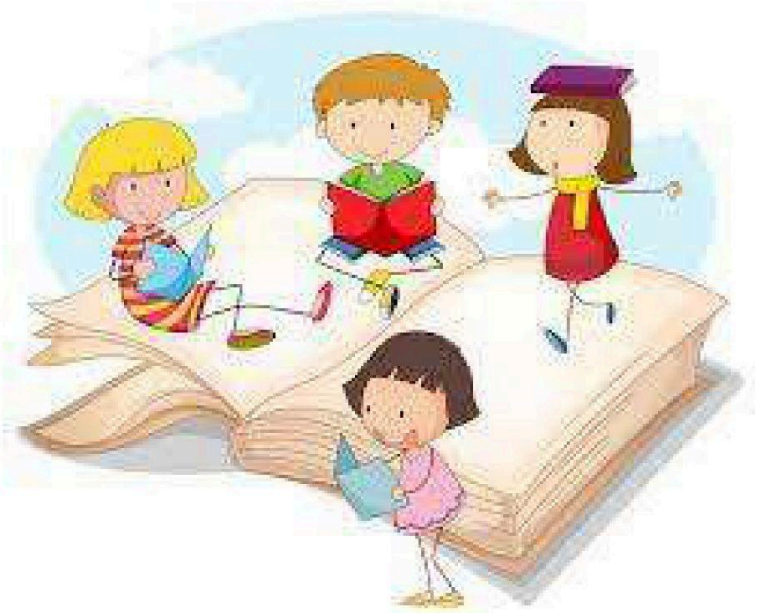
A proposta partiu da leitura e discussão coletiva da narrativa clássica *Chapeuzinho Vermelho*, inserida como prática social significativa no contexto escolar. A partir dessa mediação, foi selecionada a palavra LOBO como palavra-chave para favorecer:

a) o trabalho com a função social da linguagem;
b) o reconhecimento global da palavra como unidade de significado;
c) a apropriação progressiva do sistema de escrita alfabética de forma consciente e crítica.

A atividade apresentada a seguir visa desenvolver, de forma articulada, linguagem oral, leitura, escrita e ampliação do vocabulário, partindo do conteúdo culturalmente elaborado.

Caderno de Alfabetização

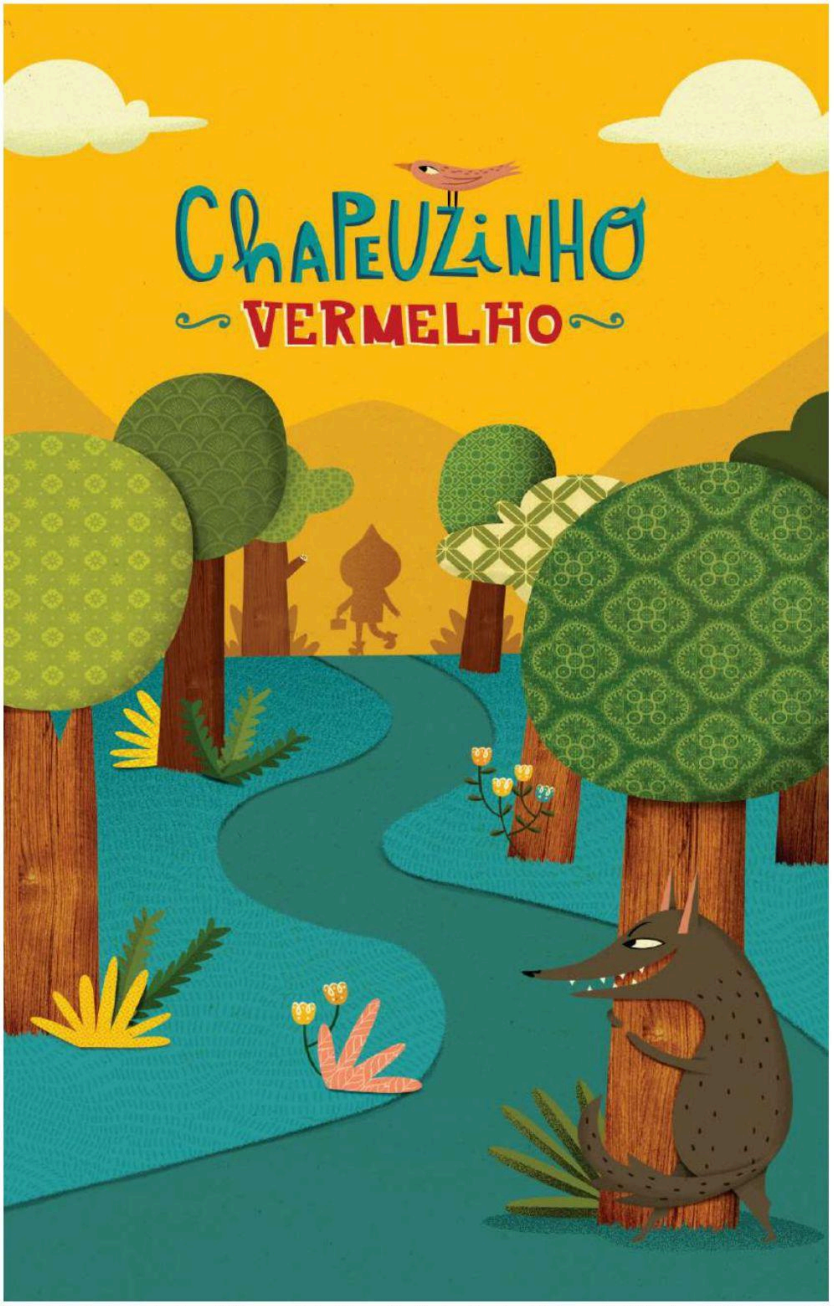
PARTE 1



PROJETO: Reforço e recomposição da aprendizagem na alfabetização

Material para uso exclusivo no projeto, proibido compartilhar ou reproduzir sem autorização do coordenador (francisco.mazzeu@unesp.br)

VOCÊ CONHECE A HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO VERMELHO?

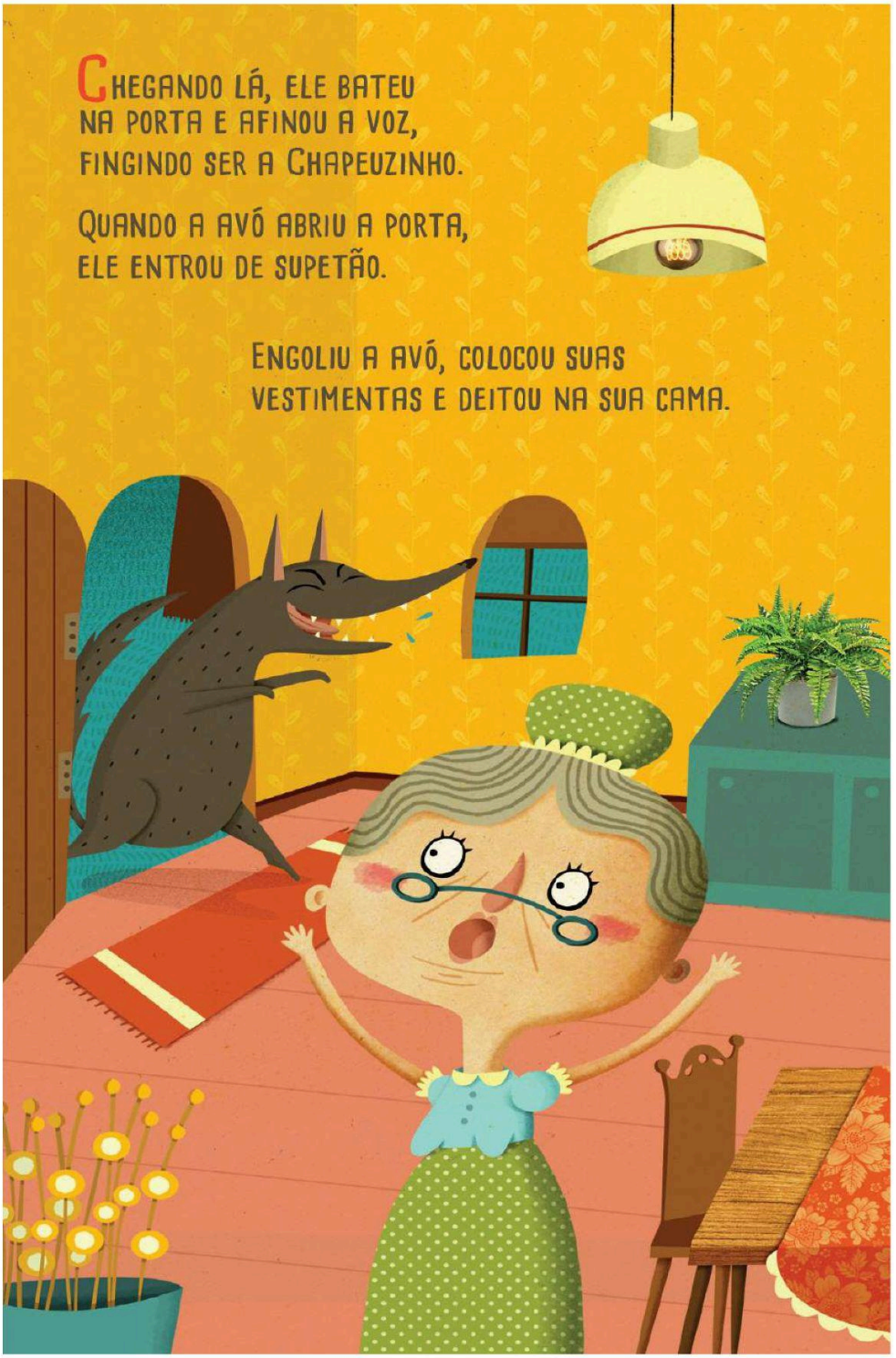


Material adaptado do livro “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm. Itaú Books, 2021, disponível em: https://www.baixelivros.com.br/infantil/chapeuzinho-vermelho-segunda-edicao. Acesso em 16/06/2024.

ERA UMA VEZ UMA MENINA MEIGA E CARINHOSA
CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO.
ELA MORAVA COM A MÃE EM UMA CASA SIMPLES
E ACOLHEDORA, PERTO DA FLORESTA.

Chapeuzinho saiu cantarolando.
À beira da floresta, encontrou
um lobo, que a abordou:
–Olá, aonde você vai?
– Vou levar esta cesta para
a vovó!
– Por que você não leva também
essas formosas flores?

Chapeuzinho gostou da ideia e entrou na floresta para colher flores.
Distraída, nem percebeu que o lobo, sagaz, saiu correndo para a casa da avó dela.


Chegando lá, ele bateu na porta e afinou a voz, fingindo ser a Chapeuzinho.
Quando a avó abriu a porta, ele entrou de supetão.
Engoliu a avó, colocou suas vestimentas e deitou na sua cama.

MAIS TARDE, QUANDO CHAPEUZINHO CHEGOU COM A CESTA DE BOLO E AS FLORES, ESTRANHOU A APARÊNCIA DA AVÓ.

— VÓ, QUE ORELHAS GRANDES
A SENHORA TEM!
É PARA TE OUVIR MELHOR,
QUERIDA CHAPEUZINHO.

— E QUE OLHOS GRANDES
A SENHORA TEM!
É PARA TE VER
MELHOR, MINHA NETA.

— E QUE BOCA GRANDE
A SENHORA TEM, VOVÓ!
É PRA TE
COMER MELHOR.
O LOBO SALTOU
DA CAMA E ENGOLIU
A CHAPEUZINHO
VERMELHO, SEM QUE
ELA TIVESSE TEMPO
DE FUGIR.

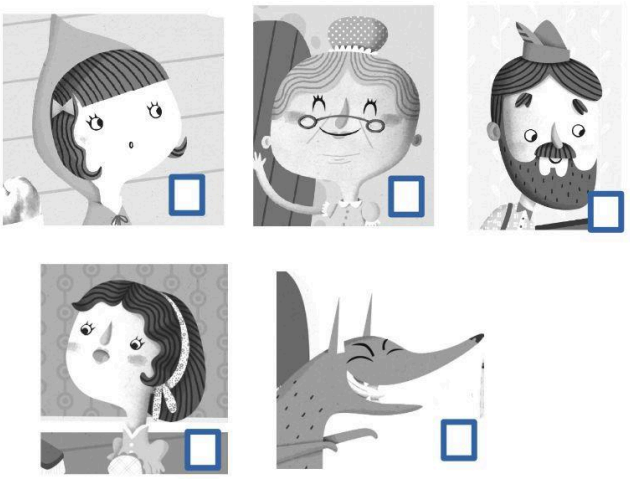
UM CAÇADOR VALENTE
QUE PASSAVA POR PERTO
OUVIU O BARULHO VINDO
DE DENTRO DA CASA DA AVÓ
E ABRIU A PORTA. QUANDO VIU
O LOBO DE BARRIGA CHEIA,
PÔS-SE A CORRER ATRÁS DELE.

O LOBO TENTOU FUGIR, MAS O CAÇADOR FOI
MAIS LIGEIRO: CONSEGUIU CAPTURAR O LOBO,
ABRIR SUA BARRIGA E TIRAR A CHAPEUZINHO
E SUA AVÓ COM VIDA DALI DE DENTRO.

TODOS FICARAM CONTENTES
E ALIVIADOS. A AVÓ OFERECEU
UM DELICIOSO PEDAÇO DE BOLO
AO CAÇADOR EM SINAL
DE AGRADECIMENTO.
E ASSIM, TODOS - MENOS O LOBO -
VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.
FIM

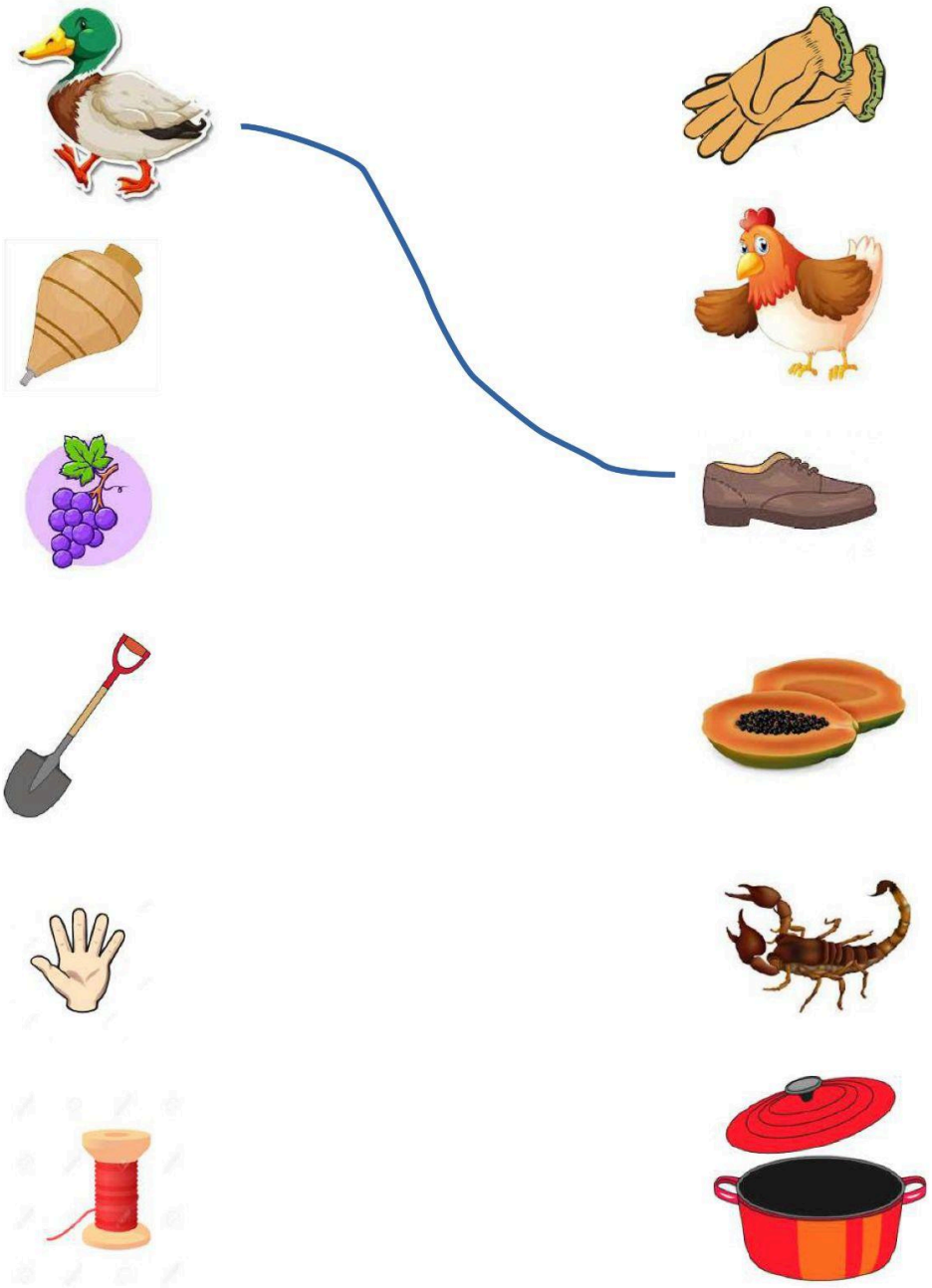
COMENTE SOBRE A HISTÓRIA: COMO O LOBO ENGANOU A CHAPEUZINHO? EXISTEM PESSOAS QUE AGEM COMO ESSE LOBO? COMO AS CRIANÇAS PODEM SE PROTEGER?

FALE O NOME DAS PERSONAGENS E MARQUE O <u>LOBO</u>

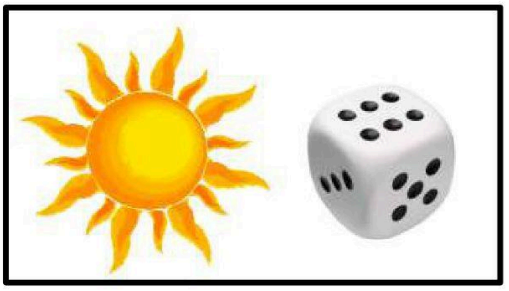


DESENHE UM LOBO

FALE O NOME DAS FIGURAS E LIGUE AS PALAVRAS QUE CABEM UMA NA OUTRA



DESCUBRA AS PALAVRAS



VEJA A PALAVRA LOBO

CHAPEUZINHO SAIU CANTAROLANDO. À BEIRA DA FLORESTA, ENCONTROU UM LOBO, QUE A ABORDOU:

PASSE O DEDO DEVAGAR NAS LETRAS DA PALAVRA LOBO, SEGUINDO AS SETAS

CUBRA COM O LÁPIS

LOBO

✎ **COPIE**

LOBO	LOBO
LOBO	LOBO
LOBO	LOBO

✎ **RISQUE A PALAVRA <u>LOBO</u>**

NAVIO MOLA LOBO PULO LUPA

LOBO BULE LEITE LOBA

BOLO BALA LOBO MODA LOLO

BOBO BOLA LUPA LOMBO

BULA LOBO BONÉ LOURO FOGO

CIRCULE A PALAVRA LOBO

O LOBO TENTOU FUGIR, MAS O CAÇADOR FOI
MAIS LIGEIRO: CONSEGUIU CAPTURAR O LOBO,

FALE A PALAVRA LOBO BEM DEVAGAR PRESTANDO ATENÇÃO NOS SONS.

QUANTOS SONS DIFERENTES VOCÊ CONSEGUIU PERCEBER? _____

VEJA AS SÍLABAS DA PALAVRA LOBO

LOBO

LO BO

FAÇA UM RISCO SEPARANDO AS SÍLABAS

L O B O

VEJA O QUE ACONTECE TROCANDO AS SÍLABAS DE LUGAR

LO BO

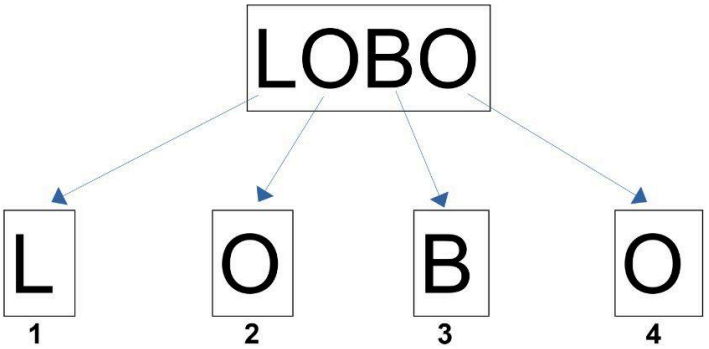
BO LO

LIGUE A FIGURA AO DESENHO

LOBO

BOLO

🔎 **VEJA AS LETRAS DA PALAVRA LOBO**



FAÇA RISCOS SEPARANDO AS LETRAS

L O B O

RESPONDA:

QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA LOBO? _____

QUAL É A PRIMEIRA LETRA? _____

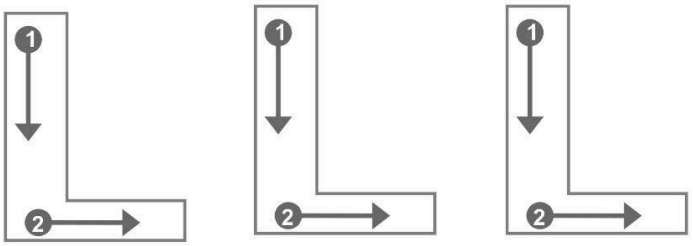
QUAL É A ÚLTIMA LETRA? _____

QUANTAS VEZES APARECE A LETRA O? _____

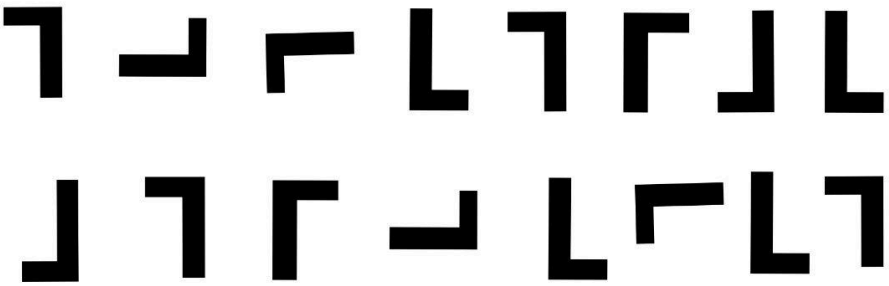
FALE OUTRAS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM DA PALAVRA LOBO

MARQUE AS FIGURAS QUE TÊM NOME COMEÇANDO COM O SOM DO L

PASSE O DEDO DEVAGAR SOBRE A LETRA L SEGUINDO AS SETAS



CIRCULE OS DESENHOS QUE FOREM IGUAIZINHOS À LETRA L



QUANTAS LETRAS L VOCÊ ENCONTROU? _____

DESENHE A LETRA L

L L L L L L L L L L L

L L L L L L L L L L L

L L L L L L L L L L L

CIRCULE A LETRA L

O LOBO SALTOU
DA CAMA E ENGOLIU
A CHAPEUZINHO

ESCREVA A LETRA O

O O O O O O O O O O O O

O O O O O O O O O O O O

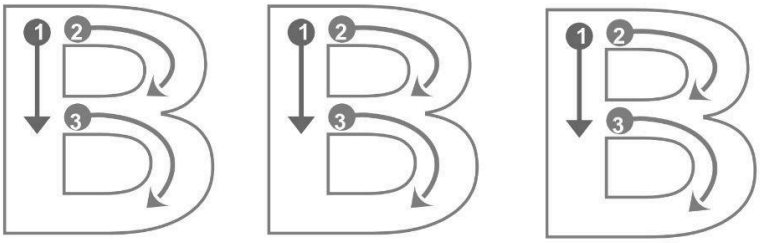
O O O O O O O O O O O O

O O O O O O O O O O O O

O O O O O O O O O O O O

O O O O O O O O O O O O

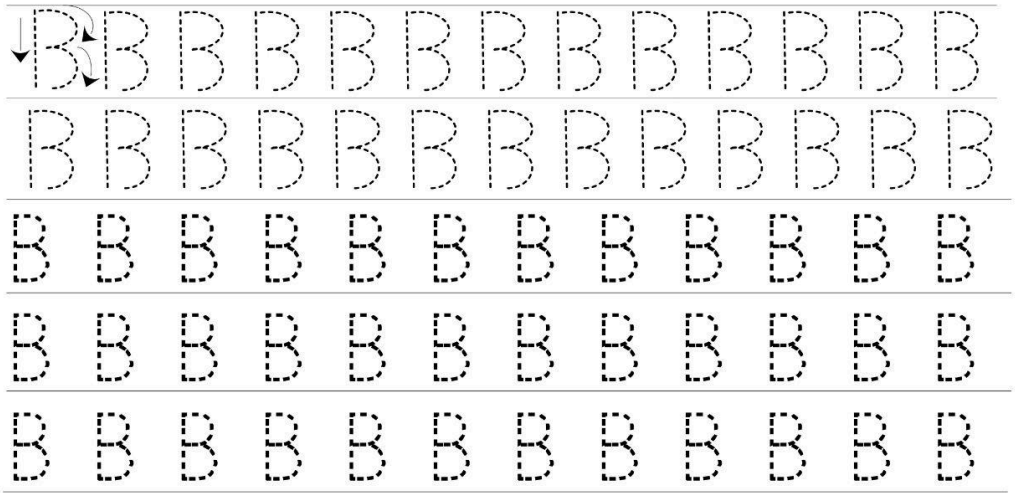
PASSE O DEDO DEVAGAR SOBRE A LETRA B SEGUINDO AS SETAS



CIRCULE OS DESENHOS QUE FOREM IGUAIZINHOS À LETRA B

QUANTAS LETRAS B VOCÊ ENCONTROU? _____

DESENHE A LETRA B



ESCUTE E REPARE NA DIFERENÇA ENTRE AS PALAVRAS

LOBO	BULE	LILA
LOBA	BULA	LULA
BALA	BULA	LEI
BOLA	BOLA	LEU

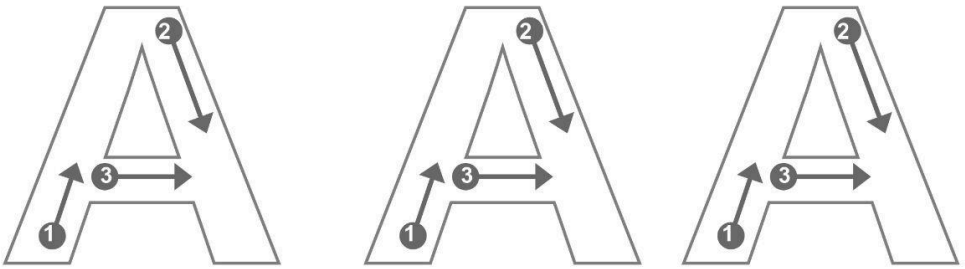
AS LETRAS QUE ESTÃO MUDANDO SÃO AS VOGAIS. MARQUE AS VOGAIS QUE VOCÊ CONHECE

A E I O U

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

VAMOS ESTUDAR AS VOGAIS

PASSE O DEDO DEVAGAR SOBRE A LETRA A SEGUINDO AS SETAS



MARQUE A LETRA A

E B T A F K V X N A M Y V W A Z H

DESENHE A LETRA A

A A A A A A A A A A

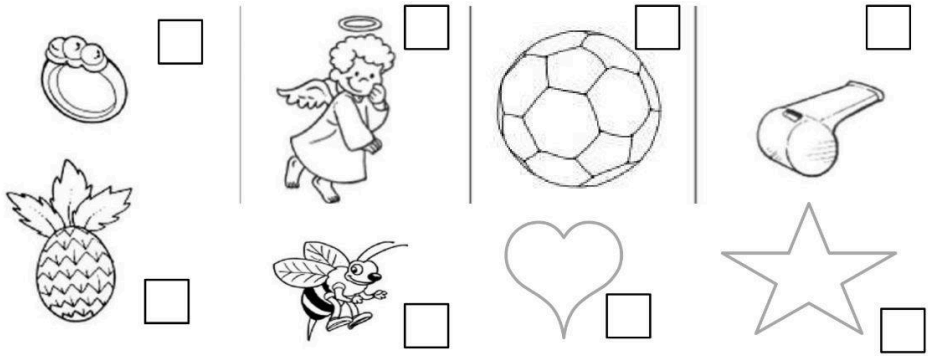
A A A A A A A A A A

CIRCULE AS IMAGENS IGUAIZINHAS À LETRA A

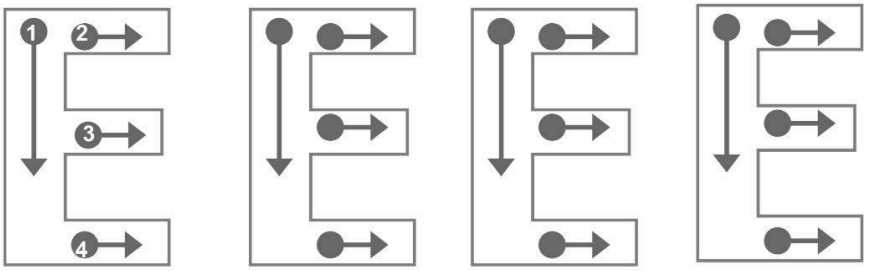
A V ⊳ Δ ∀ A

∀ < A V A ⊳ Δ

MARQUE AS 4 FIGURAS QUE TÊM NOME COMEÇANDO COM A



PASSE O DEDO DEVAGAR SOBRE A LETRA E SEGUINDO AS SETAS

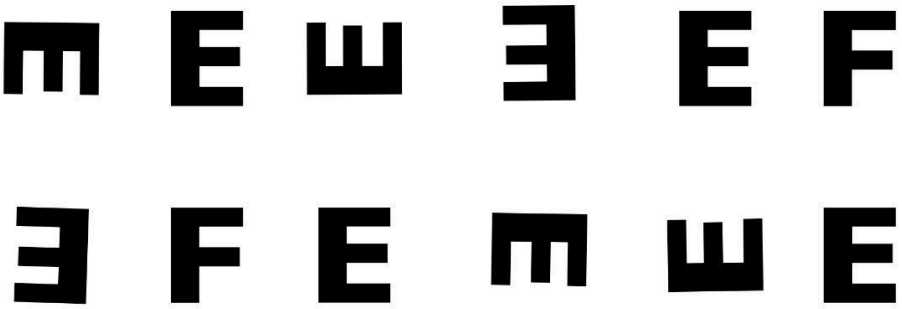


MARQUE A LETRA E

E B 3 A F W E D B 3 P E E F B T E

ESCREVA A LETRA E

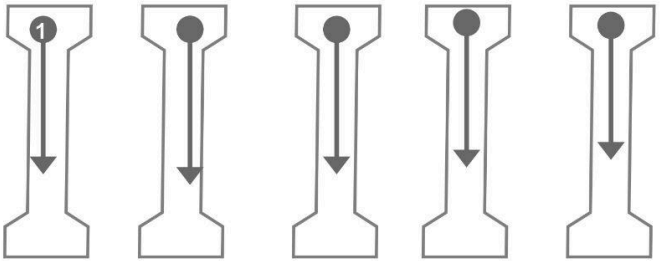
CIRCULE AS IMAGENS IGUAIZINHAS À LETRA E



FALE 3 PALAVRAS QUE COMEÇAM COM E

MARQUE AS FIGURAS QUE TÊM NOME COMEÇANDO COM E

PASSE O DEDO DEVAGAR SOBRE A LETRA I SEGUINDO A SETA



VEJA QUE A LETRA I PODE SER ESCRITA DE FORMAS DIFERENTES

I I I

MARQUE A LETRA I

I T F I J H Y I L V I 7 F I T Y

QUANTAS LETRAS I VOCÊ MARCOU? ____

DESENHE A LETRA I

I I I I I I I I I I I I I I I I I

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ESCREVA A LETRA U

U U U U U U U U U U U U U U

U U U U U U U U U U U U U U

U U U U U U U U U U U U U U

ESCREVA AS VOGAIS

A E I O U A E I O U A E I O U

A E I O U A E I O U A E I O U

A E I O U A E I O U A E I O U

COMBINE AS VOGAIS E CONSOANTES PARA FORMAR AS SÍLABAS

	A 1	E 2	I 3	O 4	U 5
L 6					
B 7					

FORME A SÍLABAS E PALAVRAS

6+4=_____ 7+4=_____ 6+1=_____ 6+2+3=_____

7+4+1=_____ 6+5+1=_____ 6+4+7+4=_____

COMBINE AS SÍLABAS PARA FORMAR PALAVRAS

A 1	E 2	I 3	O 4	U 5
LA 6	LE 7	LI 8	LO 9	LU 10
BA 11	BE 12	BI 13	BO 14	BU 15

9 + 14 = LOBO
12 + 6 = BELA
14 + 6 = BOLA

2+7=	
2+6=	
14+9=	

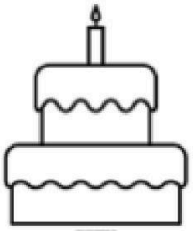
14+14=	

LEIA AS PALAVRAS

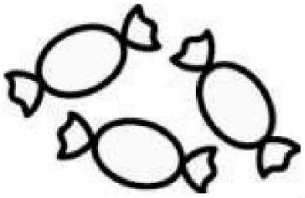
LOBO	BELA
BOLO	BULE
BALA	BOI
BOLA	LUA

ESCREVA O NOME DOS OBJETOS

___ ___ ___ ___



___ ___ ___ ___



___ ___ ___ ___

FORME FRASES JUNTANDO AS PALAVRAS

1	EU	11	LI
2	ELA	12	LEIO
3	ELE	13	LEU
4	O LOBO	14	LIA
5	A LOBA	15	BEBE
6	A BALEIA	16	BEBIA
7	O BOI	17	BEBEU
8		18	
9		19	
10		20	

1+12=_____

3+13=_____

4+15=_____

7+17=_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

REPARE NAS LETRAS <u>MAIÚSCULAS</u> E <u>MINÚSCULAS</u>

L O B O

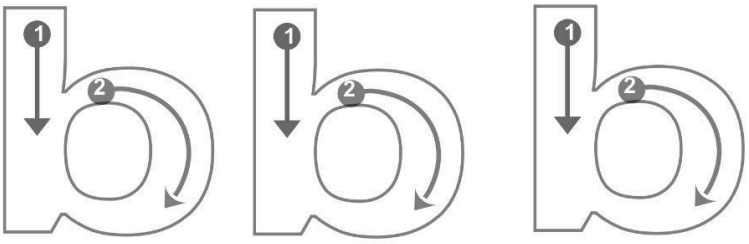
↓ ↓ ↓ ↓

l o b o

REPARE QUE AS LETRAS <u>L MINÚSCULA</u> E <u>I MAIÚSCULA</u> PODEM SER DESENHADAS DA MESMA FORMA!

DESENHE A LETRA L MINÚSCULA

PASSE O DEDO SOBRE A LETRA <u>b</u> MINÚSCULA



DESENHE A LETRA <u>b</u> MINÚSCULA

b b b b b b b b b b

b b b b b b b b b b

b b b b b b b b b b b b

b b b b b b b b b b b b

CIRCULE A LETRA b MINÚSCULA

p q b d q p b d p b

q p d p b q p d q p

p q b d q p b d p b

q p d p b q p d q p

QUANTAS LETRAS b VOCÊ ENCONTROU? _____

REPARE NAS VOGAIS MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS

A	E	I	O	U
a	e	i	o	u

DESENHE A LETRA a MINÚSCULA

a a a a a a a a a a a

a a a a a a a a a a a

DESENHE A LETRA e MINÚSCULA

e e e e e e e e e e e e

e e e e e e e e e e e e

DESENHE A LETRA u MINÚSCULA

u u u u u u u u u u u u

u u u u u u u u u u u u

FORME AS SÍLABAS

	a	e	i	o	u
l					
b					

MARQUE A PALAVRA lobo

bela lobo bala bolo lua balde bebê bala bola boi bule lobo
bule baleia loba óleo balé bela lobo baú bala belo babá bolo

QUANTAS VEZES VOCÊ ENCONTROU A PALAVRA? ____

LIGUE AS PALAVRAS IGUAIS EM MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS

LOBO	bala
BOLO	oba
BALA	lobo
BELA	boa
BAÚ	loba
OBA	bebê
BALEIA	boi
BOA	bolo
LOBA	lua
BEBÊ	baleia
BOI	baú
LUA	bela

CAÇA-PALAVRAS

bala

bola

lobo

d	a	m	a	e	n	t	o	s
v	b	o	l	a	n	l	n	ê
v	b	m	v	x	e	o	ç	z
u	r	s	i	d	a	b	e	p
l	e	b	r	n	o	o	l	m
c	z	a	i	m	ó	d	z	e
ã	o	l	a	t	d	o	c	e
o	d	a	i	v	o	ã	e	o

LEIA

lobo

bolo

bala

bola

bela

bule

boi

baleia

lua

bebeu

loba	balé
babá	óleo
baile	baú

O lobo é bobo.