



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

Suelen Fernanda Basílio Garcia

**A leitura na alfabetização: análise crítica do material “Ler e Escrever”
à luz da abordagem histórico-crítica**



Araraquara – SP
2022

Suelen Fernanda Basílio Garcia

A leitura na alfabetização: análise crítica do material “Ler e Escrever” à luz da abordagem histórico-crítica

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Araraquara para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

**Araraquara - SP
2022**

G216l

GARCIA, SUELEN FERNANDA BASILIO

A leitura na alfabetização: análise crítica do material “Ler e Escrever” à luz da abordagem histórico-crítica /SUELEN FERNANDA BASILIO GARCIA. -- Araraquara, 2022

59 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU

1. Ler. 2. Escrever. 3. Ensino da Leitura. 4. Alfabetização. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Suelen Fernanda Basílio Garcia

A leitura na alfabetização: análise crítica do material “Ler e Escrever” à luz da abordagem histórico-crítica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Data da Qualificação: 25/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Araraquara - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Claudia Prioste
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Araraquara – SP

Membro Titular: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Araraquara – SP

Membro Titular: Profa. Dra. Silvana Kamazaki
UNB – Universidade de Brasília – Brasília – DF

Membro Suplente: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Araraquara – SP

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

AGRADECIMENTOS

“Conserva a paz, descansa bem tranquila,
o teu Senhor de ti cuidando está!
Amparo tens se o teu pé vacila,
das mãos de Deus ninguém te tirará!
Oh fica em paz e os receios teus
dissipará O que formou os céus!”

É chegada a tão esperada hora, nesse momento encerro o meu trabalho de pesquisa, encerro a minha escrita, mas não apago a chama que me moveu até aqui e continua me movendo, para que eu continue pesquisando e me informando sobre educação escolar, assunto vivo e que está em constante movimento.

À Deus, que me sustentou por meio da fé, me fazendo acreditar que, apesar dos desafios, apesar das grandes batalhas, ao fim seria vitoriosa.

Ao meu filho Raul, que nasceu no meio dos estudos do mestrado e foi o principal motivo por eu não desistir.

À minha mãe Lena, que me fez acreditar que o ensino superior e público também era para mim, que me ensinou a fé, que levantou a minha cabeça e secou as minhas lágrimas durante esses anos de estudo.

Ao meu pai Basílio, (em memória), que se foi antes do início do mestrado, mas que se fez presente nas lembranças, das quais sempre me trouxeram força para não desistir de um sonho que foi para além daquele que ele havia sonhado pra mim.

Ao meu esposo Rodrigo, que foi suporte, incentivo, e auxílio presente por todos esses anos, àquele que sempre me deu ombro para que eu pudesse derramar minhas lágrimas, mas que sempre me impulsionou para continuar.

Aos meus irmãos Iris e Gustavo, que me ajudaram a maneira de cada um, mas que nunca deixaram de acreditar e se orgulharem por todo processo.

Às minhas amigas de graduação, Daia, Heula (flor), Isa, Lú, Sté e Tina, que se fizeram presentes nos momentos de troca, angústia e conselho, e cada uma tem um papel importante nesse processo.

Ao amigo Izac Trindade Coelho, que teve um papel importante, nas trocas e incentivos que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, que desde a graduação teve um papel marcante e transformador na minha vida acadêmica, mudando a minha ótica em relação à educação, a cultura e me abrindo caminhos para que eu pudesse conhecer a Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica. Que com sua calma e sabedoria me orientou até aqui.

À banca, composta pelas Prof.^{as} Dr.^{as} Cláudia Prioste e Eliza Maria Barbosa, que contribuíram com muita precisão e muito carinho.

Às escolas, nas quais trabalhei durante esse período e que me ajudaram a refletir sobre a educação e o ensino da leitura.

Aos meus alunos, de sala de aula e particulares, que me permitiram uma imersão à minha pesquisa, da qual os livros não nos entrega.

Aos amigos do grupo de pesquisa, que sempre trouxeram discussões relevantes, que me ajudaram compor parte deste trabalho.

A secção de pós-graduação, pelo apoio e prontidão.

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar o conceito de leitura do Programa Ler e Escrever, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, cujo intuito declarado seria melhorar os baixos resultados apresentados pelos alunos do Ensino Fundamental – no quesito leitura e escrita – nas provas de avaliação de desempenho estudantil, especialmente o SAEB – sistema de Avaliação da Educação Básica. Os materiais didáticos do Programa Ler e Escrever, seguindo as orientações teóricas construtivistas, baseiam-se amplamente na Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro, além de incorporar noções teóricas gerais do chamado Letramento, proposto por Magda Soares e outros autores. Conhecendo de antemão a explícita vinculação teórica do material, propusemos nessa pesquisa o objetivo de apontar os limites dessa abordagem no que diz respeito ao conceito de leitura e ao seu ensino, tendo como objetos de análise as atividades, as orientações didáticas e o percurso metodológico contidos no material destinado ao professor alfabetizador. Essa pesquisa partiu do problema de que é necessário superar as abordagens unilaterais sobre o ensino da leitura que reduzem esse processo ou à mera decodificação de letras/grafemas ou a um tipo de adivinhação e reconhecimento global de palavras. O texto estrutura-se em duas partes: na primeira, buscamos estabelecer o conceito de leitura para o material Ler e Escrever, relacionado com a questão dos métodos de alfabetização, e apontando alguns limites teóricos dessa compreensão; na segunda parte, apresentamos algumas atividades presentes no material e as orientações didáticas dadas ao professor alfabetizador, fazendo algumas considerações críticas a respeito do percurso didático e metodológico apresentado. Concluímos que a carência de uma compreensão mais aprofundada do conceito de leitura, bem como uma associação equivocada do ensino intencional das relações grafema-fonema com os métodos *tradicionais*, leva o material do Ler e Escrever a uma abordagem muito limitada e unilateral do papel do professor na alfabetização.

Palavras-Chave: Ler e Escrever; Ensino da Leitura; Alfabetização.

ABSTRACT

This research seeks to investigate the reading concept of the *Ler e Escrever Program* developed by the State Department of Education of the State of São Paulo, whose aim is to overcome the low results presented by elementary school students - in terms of reading and writing - in the evaluation tests of student performance, especially the SAEB. The materials of the *Ler e Escrever Program*, following the constructivist theoretical guidelines, are largely based on the Psychogenesis of Written Language, by Emília Ferreiro, in addition to incorporating general theoretical notions of the so-called Literacy, proposed by Magda Soares. Knowing in advance the explicit theoretical connection of the material, we proposed in this research the objective of pointing out the limits of this approach with regard to the concept of reading and its teaching, while describing the activities, the didactic guidelines and the methodological path contained in it for the literacy teacher. This research has as a problem the constructivist misconceptions about the teaching of reading that lead to repeated and constant indices that are not very encouraging of mastery of reading and writing in elementary schools in our country, verified through the same assessments used to develop the *Ler e Escrever Program*. The research is structured in two parts: in the first, we seek to establish the concept of reading for the *Ler e Escrever* material and point out some theoretical limits of this understanding; in the second part, we present some activities present in the material and the didactic guidelines given to the literacy teacher, making some critical considerations about the didactic and methodological path presented. It is concluded that the lack of a deeper understanding of the teaching of reading, as well as a mistaken association of intentional, directed and systematized teaching of reading with the traditional, makes the results of Reading and Writing far below those desired by its enthusiasts.

Keywords: Read and Write; Reading Teaching; Literacy.

Lista de Figuras

Figura 1. Atividades de Escrita.....	47
Figura 2. Atividades de Escrita	50
Figura 3. Atividades de Leitura	51

Lista de Tabela

Tabela 1. Atividade de Escrita e Atividades de Leitura do Ler e Escrever	54
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. Capítulo I – O CONCEITO DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	23
História dos Métodos de Alfabetização no Brasil	29
Método Fônico	39
Métodos analíticos ou globais	41
A ausência dos métodos	41
3. CAPÍTULO II - COMO ENSINAR A LER, SEGUNDO O MATERIAL LER E ESCREVER	45
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

1. Introdução

Durante toda a minha escolaridade, fui aluna de escolas públicas. Iniciei minha alfabetização aos 7 anos, em 1994, época em que o construtivismo já se fazia presente nas escolas, porém algumas professoras tinham resistência a essa proposta e utilizavam outros métodos, classificados como tradicionais.

Por um bom tempo da minha vida, até entrar na universidade aos 25 anos, eu não me reconhecia como leitora, pelo fato de não ter tido o hábito ou cultura de ler livros como passatempo. Isso se deu pelo fato de que, dentro da minha cultura familiar, a leitura era algo que fazíamos com o propósito de estudo ou apenas para informações extremamente relevantes. Esse fato é importante ser citado, pois ao entrar no 2º ano do ensino médio, eu desisti dos estudos pois o trabalho diário consumia minhas energias, e eu não tinha ânimo para ir à escola, e no decorrer daquele ano eu não lia nem mesmo revistas. Quando voltei à escola no ano seguinte e fiz supletivo, senti uma cobrança menor em relação à leitura.

Nessa época eu não tinha livros em casa, não frequentava a biblioteca, e a internet era algo extremamente restrito, mesmo eu tendo acesso à internet dentro de casa, eu não usava os meus dados para pesquisas, pois na época não tínhamos tanto conteúdo disponibilizado.

Com o passar dos anos, fui tendo oportunidades de trabalho que foram abrindo os meus horizontes e me fazendo perceber que estudar era um caminho muito importante a ser percorrido. Em 2012, comecei a trabalhar como auxiliar de sala em uma escola de educação infantil e essa experiência, em pouco tempo, me despertou para a educação e principalmente, para sua importância no desenvolvimento humano. Passei a me tornar leitora, pois visitava blogs que falavam sobre educação, lia artigos e tentava cada dia mais entender o desenvolvimento daquelas crianças com a intenção de fazer melhor o meu papel.

No mesmo ano, decidi que eu gostaria de atuar como professora, aprender mais e mais sobre a educação, e decidi fazer faculdade. Como disse anteriormente, minhas experiências escolares não haviam sido das mais enriquecedoras, então decidi, levando em consideração o meu perfil, que faria uma faculdade à distância. Escolhi a instituição considerando alguns quesitos, o quanto minha escolaridade tinha contribuído até ali, o tempo que eu poderia dedicar aos estudos, levando em conta que eu trabalhava o dia todo e tinha algumas responsabilidades domésticas, o valor a ser pago para a instituição, etc. Ainda havia um grupo de pessoas, amigos, familiares, que me lembravam sempre que a universidade pública era para ricos e pessoas que sempre se dedicaram aos estudos, sendo assim, prestar Unesp estava fora de questão.

Mas ao passo que eu caminhava para o ensino privado e à distância, meu pai me lembrava do sonho que ele tinha de me ver estudando na Unesp, local de trabalho dele, no qual há anos ele prestava serviços de manutenção e entrava nas salas, cruzava com alunos nos corredores e me via ali, como se fosse uma visão do futuro.

Quando chegou o dia de pagar o boleto da inscrição do ensino à distância, já na fila, meu coração pulsou diferente, e eu resolvi ouvir as poucas pessoas que um dia me falaram que era possível e que eu só saberia de fato se tentasse, amassei o boleto e me inscrevi no Vestibular da Unesp. Uma loucura para muitos, mas que de longe foi uma das melhores escolhas já feitas na minha vida.

Lá estava eu, aprovada na primeira chamada da Unesp. Ingressei em 2013 no curso de Pedagogia, um pouco perdida, pois não estudava havia 7 anos, mas extremamente realizada. Em 2014 fiz um caminho inverso ao que havia feito no passado, ao invés de renunciar aos estudos para me dedicar ao trabalho, abri mão do trabalho para me dedicar aos estudos, e não fiz isso porque financeiramente eu vivia uma vida confortável, pois o meu salário era responsável por parte das contas da casa, mas sim porque, dessa vez minha perspectiva de mundo mais amadurecida me mostrava que era o melhor caminho a ser seguido.

De alguma forma a leitura sempre se fez presente na minha vida, e eu pude enxergar na graduação que a falta dela me impossibilitou de muitas conquistas, mas que a partir do momento que eu me descobri leitora, as oportunidades passaram a ser mais proveitosas.

O meu interesse pela temática da aquisição da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental despertou mais claramente durante a realização de uma iniciação científica no âmbito do projeto de extensão PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara. Obtive, naquele momento, uma bolsa de extensão da PROEX – Pró-Reitoria de Extensão Universitária. Naquele ano, as atividades do PEJA se desenvolveram em articulação com um projeto interdisciplinar do PIBID - Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela Capes/MEC. No mesmo período em que eu compunha esse projeto, voltado para a alfabetização de jovens e adultos, eu trabalhava em uma escola de ensino fundamental e atendia crianças de 8, 9 e 10 anos que, no contraturno, continuavam na escola para realizar suas tarefas. Eram dois mundos completamente diferentes, porém as conversas sobre a alfabetização e o papel da leitura na alfabetização e sua importância, que tínhamos no grupo do PEJA, levantavam questões pertinentes aos dois segmentos educacionais com os quais eu trabalhava.

De um lado, eu tinha alguns alunos da escola particular que necessitavam de auxílio para compreender e realizar suas tarefas escolares e, do outro, adultos que pelos conhecidos

problemas de desigualdade social, não puderam se alfabetizar no tempo regular. Enquanto os alunos adultos não tinham sido ainda alfabetizados, algumas crianças eram consideradas alfabetizadas, mas muitas vezes, não compreendiam o que estavam lendo. Isso me fazia pensar qual seria a lacuna existente no processo de alfabetização desses alunos, que pareciam ter o domínio da leitura, porém não compreendiam os textos que liam. Essas reflexões de alguma forma me trouxeram a esse trabalho.

No âmbito das atividades do PEJA eu pude observar o quanto o problema da aquisição da leitura era ainda uma questão em aberto para mim. Mesmo se tratando de alunos adultos, eles demonstravam dificuldades em compreender e se interessar por aquilo que liam. Diariamente eu fazia anotações sobre o dia a dia da turma junto à professora titular do EJA, Dona Maria, que me deu toda a liberdade, também, para fazer as intervenções que eu considerasse pertinentes para auxiliá-la com a alfabetização dos alunos. Por exemplo, ao perceber a falta de interesse dos alunos pelos livros que disponibilizávamos a eles, desenvolvemos uma sequência de atividades de leitura que surtiu um resultado muito positivo.

Para dar início a essa sequência, combinei com a prof.^a Dona Maria que eu iria ler um livro que havia trazido na mochila, era um livro divertido e cheio de anedotas, *Malasaventuras safadezas de malasartes*, de Pedro Bandeira. A escolha do livro foi feita por identificar que ele trazia características importantes e que poderiam despertar nos alunos o interesse pela leitura, características tais como letras grandes, assunto que se aproximava das questões cotidianas, textos curtos, pois cada anedota tinha começo, meio e fim em poucas páginas e uma linguagem simples, coloquial, que também permitia aproximar o “livro” do leitor. Essas características foram as principais queixas trazidas pelos alunos diante da primeira proposta de leitura.

Li para os alunos, mudando a entonação de voz, permitindo assim o tom das piadas, e eles se divertiram com o momento. Dando sequência à atividade, tiramos cópias coloridas do livro para distribuir para os alunos e era feito a leitura de uma anedota por semana. Então entregávamos as páginas no final da aula, e eu fazia a leitura daquela anedota no livro, pois assim eles saberiam o que esperar da leitura e mesmo aqueles que tinham mais dificuldades, não desistiria por não entender todas as palavras, mas continuaria, pois já sabia o sentido delas no texto.

Ao final da sequência, todos os alunos, que antes não se interessavam ou não liam os livros até o fim, haviam lido um livro todo, sem apresentar grandes dificuldades, demonstrando também um despertar significativo para o mundo da leitura.

Utilizando como pressuposto as ideias do psicólogo soviético A. Leontiev em *As necessidades e os motivos da atividade* (ano), identifiquei que, para os alunos, o motivo inicial

para realizar a atividade de leitura era apenas o cumprimento da tarefa que eu havia passado, mas, após algumas atividades de leitura, o motivo já não era mais o mesmo, ou seja, não era apenas cumprimento da tarefa, senão saber o que aconteceria no capítulo seguinte ou verificar o quanto sua leitura havia melhorado. Nesse sentido, comecei a notar que a Psicologia Histórico-Cultural poderia servir como aporte teórico para a elaboração de atividades escolares, das quais certamente resultariam em mudanças nos alunos para além daquelas mais visíveis.

O contato com a Psicologia Histórico-Cultural deu-se, portanto, através do estudo das disciplinas de graduação, no mesmo momento em que tomei conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica, corrente pedagógica que, segundo alguns autores (Martins, 2012; Duarte, 2010), se coaduna teórica e filosoficamente com a psicologia histórico-cultural. Ambas as teorias, a psicológica e a pedagógica, me levaram a refletir e a questionar a minha própria prática pedagógica como alfabetizadora e o próprio campo da alfabetização em geral. A leitura dos textos de Vigotski, Luria e Leontiev foram ampliando meus conhecimentos sobre a formação humana e, simultaneamente, me dando elementos para pensar a aquisição da leitura em particular.

A fim de ilustrar como esse percurso foi tornando mais claro para mim o objeto desta pesquisa, gostaria de relatar um caso, que esboça o quanto o ensino sistematizado faz diferença na aprendizagem. Uma mãe, amiga minha, me procurou para que eu pudesse dar aulas de reforço para sua filha, pois a criança estava iniciando o segundo ano, sabia ler as sílabas muito bem, porém não sabia quais palavras estava lendo. Fiquei bastante curiosa com esse caso, embora nessa época eu ainda não trabalhasse efetivamente em sala regular de alfabetização. Ao analisar o caso, percebi que se tratava de uma falta de compreensão do processo de leitura, da compreensão da formação da palavra e seus significados. A aluna sabia o alfabeto, conhecia todas as famílias silábicas, lia as famílias silábicas muito bem, porém não reconhecia as palavras nessa leitura, assim como alguns alunos que eu tive, posteriormente, no primeiro ano.

A aluna estava acostumada a ler as palavras que estavam relacionadas às figuras, por exemplo, ela lia a palavra “macaco” se estivesse com a imagem na frente, ou até ligava a palavra à imagem correta quando dentro das opções as palavras tinham sílabas iniciais diferentes. O que chamou a atenção da mãe foi quando ela ofereceu à filha livros para leitura, e percebeu que a menina não reconhecia as palavras, mesmo lendo corretamente todas as sílabas. Nesse sentido, o trabalho que realizei com ela foi inverso ao que ela já estava acostumada, ensinando que as sílabas são partes da palavra e que os sons precisam se juntar para que consigamos ouvir/ler a palavra como um todo, e cada vez que ela lia uma palavra, e reconhecia a palavra lida eu apresentava a imagem, isso fazia com que ela se esforçasse cada vez mais para a leitura efetiva.

Durante a leitura eu não dava dicas, pois elas poderiam induzir a adivinhação, muito comum nesse momento da alfabetização em que o aluno já adquiriu algumas habilidades, porém não domina totalmente a leitura.

Os problemas de alfabetização relativos a essa experiência particular se tornaram mais claros para mim após o ingresso no curso de mestrado e, por conseguinte, ao realizar as leituras das obras psicológicas e pedagógicas dos autores acima referidos.

O ano de ingresso no mestrado, meados de 2018, culminou também na assunção de uma turma de primeiro ano de uma escola particular, em 2019. Ali, como em outras escolas, notei que os materiais didáticos priorizavam a sequência alfabética e a formação de palavras. No entanto, a ênfase maior era dada para a produção escrita, com inúmeros exercícios voltados para as seguintes práticas: preencher lacunas com vogais ou sílabas, dar nome a desenhos e escrever textos de modo espontâneo.

No caso do primeiro ano, pelo qual eu era responsável naquela época, tínhamos recebido crianças que não reconheciam as letras do alfabeto, pois esse grupo de alunos vinham de uma escola Waldorf e de acordo com a filosofia adotada, muitas outras coisas devem ser aprendidas e dominadas antes da sequência alfabética. Portanto, nessa turma eu tinha dois grupos de alunos: um que conhecia as letras e as sílabas – que na concepção dos pais já eram leitores – e outro grupo de alunos que não tinham tal conhecimento. No conjunto da turma havia apenas dois alunos que liam de fato.

A situação foi angustiante, pois era o meu primeiro ano como professora alfabetizadora. Constatar que havia alunos que não sabiam o alfabeto no primeiro ano parecia desesperador, uma vez que eu adotava a visão hegemônica de que a alfabetização está ligada ao reconhecimento do alfabeto como um pré-requisito. Conversando com o orientador no âmbito das atividades do projeto PIBID/PEJA, questionei: “como alfabetizar uma criança que ainda não reconhece a sequência alfabética e nem mesmo as letras do alfabeto, junto com as demais que já reconhecem?” Ele me respondeu com uma pergunta retórica, “por que as crianças precisam saber o alfabeto ou o nome das letras antes de começar a ler, se o nome da letra é diferente do som que ela representa?”.

Esse questionamento foi muito importante para mim, pois, trabalhando para além do material fornecido pela escola, foi possível alfabetizar, ao mesmo tempo, crianças que não reconheciam o alfabeto e aquelas que pareciam saber ler, porém cuja leitura se limitava às sílabas.

Trabalhando a alfabetização e pesquisando sobre o assunto, pude perceber muitos erros e muitos acertos na minha prática e na proposta dos materiais didáticos. O material didático

apostilado que as escolas oferecem, sejam públicas ou particulares, em geral apresentam propostas de atividades que possibilitam muitos registros escritos e pouco contato com a leitura, ela é feita na maior parte do tempo pelo professor, exigindo do aluno uma interpretação sobre aquilo que ele ouviu, mas não do que leu.

Em suma, nesses materiais e nas abordagens hegemônicas¹ foi possível perceber que a alfabetização se concentra muito mais na escrita do que na leitura, deixando em segundo plano essa dimensão essencial do processo. É importante salientar que ler não é decorrência natural do ato de escrever e que a criança que escreve não necessariamente lê com compreensão o que escreveu.

Ao longo da minha experiência como professora, tive contato com materiais diferentes em relação à metodologia, abordagem e tipo de atividades. Alguns materiais me chamaram mais atenção, pois a quantidade de textos era significativa, visto que os textos estavam presentes em todas as disciplinas, incluindo matemática. Porém ao avaliar os textos dos materiais, pude perceber que eles não estavam voltados à leitura do aluno, mas sim à leitura do professor, a fim de transmitir informações relacionadas ao conteúdo.

Na época, também tive acesso ao material disponibilizado pelo Estado às escolas dos municípios, o Ler e Escrever, o qual utilizei para alfabetizar meus alunos. Na coleção “Ler e Escrever”, por exemplo, podemos verificar detalhes que nos levam a reflexão do quanto o material, mesmo repleto de textos, pode não estar trabalhando sistematicamente o ensino da leitura. O ensino sistematizado é algo que por muito tempo tem sido visto como ensino tradicional e, na alfabetização, associado pejorativamente ao “Ba, Be, Bi, Bo, Bu”. Essa abordagem negativa sobre o ensino sistematizado está vinculada à hegemonia construtivista que foi se constituindo a partir dos anos de 1980.

Baseado nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre o construtivismo de Piaget, o ensino considerado “tradicional” foi deixado de lado, abrindo portas para uma abordagem que pretende respeitar o desenvolvimento biológico da criança e permitir que ela aprenda pela sua própria atividade no ambiente, de modo que levante suas hipóteses sobre o sistema de escrita e avance de fase a cada amadurecimento. Nas propostas que seguiram essa tendência, o professor passaria a ser um facilitador que prepara o ambiente para que a criança

1 Abordagens hegemônicas: o termo será utilizado no texto para indicar as abordagens predominantes, no caso da pedagogia, a abordagem que predomina é a construtivista, fundamentada na Epistemologia genética de Piaget (1970), uma abordagem livre de métodos, trazida por Emília Ferreiro em meados de 1980 e permanece até os dias de hoje.

construa o seu saber, desequilibrando as suas hipóteses a fim de permitir que o conhecimento da linguagem escrita seja (re)descoberto pelo aluno.

Se, por um lado, no ensino chamado de “tradicional” especialmente do século XIX a meados do século se ensinava primeiro a ler para que só depois a criança pudesse praticar a leitura nos livros, por outro lado o construtivismo diz que a criança tem que ter contato com os textos, saber quais são os usos que eles representam e através deles e das suas tentativas, a criança passará a construir relações significativas que a levará à leitura e à escrita. Dessa forma, escrever passou a ser a atividade mais focalizada e valorizada nessa abordagem.

Consideramos aqui importante o uso dos textos, principalmente os clássicos, pois são construções culturais e sociais que foram produzidas ao longo da história, assim como consideramos importante que a criança saiba fazer a relação grafema e fonema, saiba que as letras tem um nome e um ou mais sons, que muitas vezes a criança conhece de forma musical, e que o som de uma consoante sozinha, no Português do Brasil, não faz muito sentido, e que apenas quando essa consoante se junta à vogal é que ela passa a formar um som conhecido na nossa língua falada, formando assim uma sílaba. São muitos detalhes que imaginamos que a criança não atingirá sozinha. Além disso, temos que nos atentar ao ensino do significado das palavras dentro dos contextos, já que as mesmas palavras podem mudar o sentido a depender do contexto.

Por isso, ao entendermos que o trabalho com a leitura exige uma sistematização tanto quanto o trabalho com a escrita na alfabetização, não devendo o desenvolvimento da leitura pela criança ser deixado à sua própria sorte. Buscamos com esta pesquisa reforçar uma perspectiva de alfabetização que supere as concepções naturalistas, ou seja, de que o domínio da leitura ocorrerá como um processo de amadurecimento das capacidades internas da criança a despeito do trabalho do alfabetizador e da sistematização desse mesmo trabalho. Não compactuamos com essa visão! E por ser justamente essa concepção naturalista e espontaneísta que está fundamentando um dos programas de alfabetização mais difundidos pelo estado de São Paulo, o Programa Ler e Escrever, consideramos plausível delimitar nossa investigação de mestrado ao estudo e à análise dos limites da concepção de leitura que dá sustentação ao Ler e Escrever e, também, explicitar os limites metodológicos que os materiais que derivam desse programa apresentam para a formação inicial do leitor.

Como política pública, o PLE (Programa Ler e Escrever) é um programa de intervenção pedagógica na sala de aula e de intervenção na gestão da escola, envolvendo toda uma equipe: supervisor, diretor e coordenador pedagógico. Instituído pela Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007, para o ano de 2008, o PLE destinou-se originalmente aos anos iniciais do

Ensino Fundamental (EF) nas escolas estaduais da região metropolitana da Grande São Paulo, sob a regência da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP). Já em dezembro de 2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), considerando as disposições dessa Resolução, tornou públicas as orientações para a implantação do PLE nas escolas da rede pública estadual no início do ano seguinte, em 2008. Em 2006, o Programa já havia sido implantado no município de São Paulo.

Com base nos supostos resultados alcançados com a implantação do Programa na região metropolitana de São Paulo, a partir do ano de 2009 o PLE se estende para as escolas do litoral e interior paulista, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). A partir de então, o Programa foi implantando em todo o Estado de São Paulo obedecendo às normas e orientações definidas na Resolução de 2007.

O Ler e Escrever surge da urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental em relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do Saresp de 2005. Dessa forma, em 2007, a Secretaria da Educação do Estado (SEE) desenvolveu ações com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino instituindo metas elaboradas pelo governo estadual com previsão para efetivação até o ano de 2010. Duas dessas metas emergenciais foram as seguintes: a plena alfabetização de alunos com oito anos de idade e a promoção da aprendizagem daqueles que não atingiram as expectativas previstas para os primeiros anos do EF. A consolidação e a extensão do PLE para todo o Estado de São Paulo foi o mecanismo utilizado para atingir as metas.

Outras ações para o cumprimento das metas e dos objetivos do Programa são: recuperação da aprendizagem para o 4º e 5º ano; presença de um aluno pesquisador bolsista em cada sala de aula (estudante de Pedagogia ou de Letras, numa parceria entre SEE e universidade); distribuição de materiais complementares, tais como acervo literário e paradidático para a biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras, etc.; e acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho.

Com respeito a composição do material didático do PLE, para cada ano escolar há um Guia de Planejamento e Orientações Didáticas destinado ao professor e uma Coletânea de Atividades, destinada aos alunos. Há também o *Livro de Textos* do aluno para ser trabalhado do 1º ao 5º ano, além de ser indicado como material de leitura a ser realizada em casa, junto aos familiares.

O 1º ano do EF foi contemplado com o material didático do Programa Ler e Escrever em 2011. No *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* encontramos instruções de como

organizar a rotina, o tempo, o espaço e os materiais. A *Coletânea de Atividades* está dividida em três partes: Leitura e Escrita, Projeto Brincadeiras Tradicionais e Projeto Índios do Brasil - Conhecendo algumas Etnias. De forma geral, nas atividades estão previstas situações de comunicação oral, trabalho com textos, como cantigas, parlendas e textos informativos. A indicação presente nas estratégias de aprendizagem é a de que, desse modo, *os alunos teriam condições de relacionar as características linguísticas, estruturais, semânticas e a função social de diferentes textos.*

Enfatiza-se bastante a leitura e a escrita coletiva, a fim de oportunizar ao aluno a compreensão e assimilação de regularidades sobre a língua e também a realização de associações, a identificação de letras e palavras, assim como a ampliação da compreensão da escrita em diferentes contextos.

Como instrumento pedagógico, o material Ler e Escrever está afinado com a proposta construtivista. Sugere ao alfabetizador iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita pelos nomes dos alunos, elaborando-se crachás e situações nas quais as crianças reflitam sobre as letras e fonemas presentes no nome de cada aluno na sala de aula. Neste sentido, o uso de textos presentes na realidade cotidiana do aluno é fundamental, e visa contextualizar a aprendizagem global das relações entre letras e fonemas, por isso os alfabetizadores lançam mão de parlendas, adivinhas, cantigas de roda, rótulos de produtos e símbolos existentes no contexto social da criança. Segundo essa abordagem, o alfabetizador deve criar situações de contato com a escrita de modo que a criança avance na formulação de hipóteses sobre a língua. O percurso a seguir pelo alfabetizador está dado pelo desenvolvimento psicogenético da língua escrita, cujo trajeto perpassa necessariamente as fases pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro e alfabética. O objetivo é que a criança atinja a fase alfabética da língua.

Com relação ao processo de formação do leitor na alfabetização, o Ler e Escrever une-se à perspectiva do letramento, já que toma como pressuposto o fato de que o aluno, mais do que se apropriar dos gêneros literários, deve estar em contato com eles, especialmente os do cotidiano da criança. Deslocando o foco do conteúdo da prática de leitura e escrita para o uso que dela o aluno fará, as variadas concepções de letramento passaram a permear o discurso pedagógico no campo da alfabetização. De tal modo que o dito “já não basta *alfabetizar*, a escola deve *letrar* o aluno” tornou-se bordão comum. Percebeu-se, ao mesmo tempo em que se confundiu, a existência de duas dimensões diferenciadas de domínio da leitura e da escrita: a alfabetização e o letramento. Consequentemente, das práticas exclusivas de ensino da relação grafema-fonema passou-se a enfatizar a prática de leitura em sala de aula e o contato do aluno com inúmeros tipos e suportes textuais, uma vez que o necessário para esta nova proposta era

que o aluno fizesse uso adequado da leitura e da escrita nas diversas formas em que elas se apresentassem no seu cotidiano.

Nossa hipótese de trabalho é de que nesse material didático, a supervalorização do trabalho com textos leva a uma abordagem espontaneísta da leitura em detrimento da sistematização do ensino das relações grafema-fonema como se esse contato lhe possibilitasse o domínio do ler e do escrever em todas as suas dimensões. Supõe-se que o fato de o professor constantemente ler textos diferenciados aos alunos e colocá-los em contato com material escrito despertará na criança o conhecimento de associar letras e sons, a despeito de não haver nenhum momento de *ensino intencional* de trabalho com a leitura. Tal convivência com leituras, livros, revistas, etc., na concepção do Ler e Escrever, “[..] não ‘apressa’ a aprendizagem da leitura e da escrita, e sim, torna-o mais fácil e natural” (LER E ESCREVER, 2011, p. 4, grifo nosso). Caberia, neste momento, a pergunta: em que medida a aprendizagem da leitura é “natural” e em que medida a leitura da criança é facilitada pelo ensino de outrem? Consideramos que há uma confusão com relação às habilidades reais que a criança precisa adquirir para se tornar leitor e aquelas que problematizam para ela o uso social e individual da leitura.

Baseando-me nos estudos da pedagogia histórico-crítica que, como aponte, fui tomando conhecimento ao longo dos estudos de mestrado, procurei situar este trabalho no âmbito mais geral de estudos sobre alfabetização que diversos autores alinhados a essa corrente teórica tem realizado (Tuleski, Barroco, Chaves, 2012; Marsiglia, 2011, 2014; Martins, 2012, 2015, 2018). Neste sentido, compartilho a perspectiva de que a educação escolar tem papel fundamental no conjunto da luta de classes ao socializar o conhecimento historicamente acumulado aos indivíduos provenientes da classe trabalhadora, a fim de que possam articular num todo coeso o núcleo válido de sua concepção de mundo e, por conseguinte, agir politicamente pelos interesses populares. À escola, diferente daquele papel reprodutivo criticado por Demerval Saviani em *Escola e Democracia*, compete articular a ciência, a arte e a filosofia de modo que dela se apropriem os trabalhadores, o que não pode ser feito sem a devida sistematização e intencionalidade por parte dos educadores. Entendemos que o acesso à leitura, enfim, formar leitores hábeis, é de especial interesse para nós educadores comprometidos com a desmistificação de ideologias, teorias e “narrativas” que visam a manter a exploração do trabalho humano.

Com o objetivo geral de contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem histórico-crítica da leitura na alfabetização, a pesquisa tem como objetivos específicos: a) analisar uma proposta de ensino da leitura baseada no construtivismo, utilizada na rede pública de ensino; e

b) fazer apontamentos críticos que indiquem caminhos para a superação dos limites dessa proposta e possibilidades para uma abordagem histórico-crítica.

Do ponto de vista metodológico, utilizaremos principalmente os processos de análise documental, analisando materiais didáticos da Coleção Ler e Escrever, disponibilizados em formato digital pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. A análise documental a ser empregada nessa pesquisa de mestrado constitui-se como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE e ANDRÉ, 1986). O trabalho de análise documental se inicia com a coleta dos materiais, evitando uma acumulação cega e desorganizada de documentos, pois, ao colher informações para o estudo, o pesquisador deve-se atentar para o fenômeno estudado e guiar-se pelas características distintivas do material selecionado (LAVILLE; DIONE, 1999). Muitas vezes os próprios documentos revelam princípios, objetivos e aspectos cruciais do objeto de análise. No caso do documento a ser estudado nessa pesquisa de mestrado, o Programa Ler e Escrever, veremos a dinamicidade e a complexidade da concepção pedagógica subjacente a este material.

Por fim, destacamos que este trabalho possui ainda muitas lacunas teóricas e conceituais, dadas pela nossa própria limitação de aprofundamento no objeto estudado. Esperamos que venha suscitar pesquisas mais amplas e profundas sobre o tema a fim de colaborar com o trabalho de alunos e professores por todo o nosso país.

2. Capítulo I

O conceito de leitura na alfabetização das crianças do ensino fundamental

Para falarmos sobre o conceito de leitura na alfabetização, nos apoiaremos em algumas pesquisas já realizadas a esse respeito, tendo como foco a discussão sobre quais propostas de alfabetização vêm sendo adotadas nos últimos tempos, quais críticas tais pesquisas levantaram sobre essas propostas e quais contribuições podem advir da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico Crítica em relação ao ensino da leitura na alfabetização.

É importante darmos ênfase à expressão “ensino da leitura”, pois ao longo do trabalho será possível observar que a leitura, em algumas abordagens da alfabetização, é considerada uma atividade que vai ocorrer de forma espontânea a partir do contato da criança com os textos. Portanto, a questão do ensino desses conteúdos de forma sistematizada acaba sendo posta em segundo plano.

Considerando a escola como uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, cabe ao professor elaborar, através do material disponível, um ensino sistematizado e à escola adotar práticas que deem os aportes necessários para que o professor possa assumir essa postura de ensinar, como aquele que transmite o conhecimento (SAVIANI, 2013).

Saber sistematizado, de acordo com a Pedagogia Histórico Crítica, é o saber elaborado, científico e não espontâneo, sendo assim, no âmbito da alfabetização, podemos dizer que para que o aluno aprenda a ler, o professor deve ensinar o caminho para essa leitura, a partir dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Ensinar a ler, nas abordagens hegemônicas, tem sido tratado como um processo espontâneo, adquirido através das atividades de leitura realizada pelo professor, atividades de reconhecimento do alfabeto e atividades de registro escrito. Sendo assim, em muitos materiais como a coleção Ler e Escrever, trabalha-se mais o ensino da escrita, mesmo que por vezes sugere-se que seja realizada de forma espontânea, mas pouco se trabalha o ensino da leitura. Parte-se do pressuposto, explícito ou não, de que o ato de escrever já inclui o domínio da leitura, pois a criança seria naturalmente capaz de ler o que escreveu.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, Vigotsky, ao abordar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permite-nos pensar que a tentativa de leitura realizada de forma espontânea pelo aluno, ou a leitura realizada pelo professor, estão contemplando apenas as capacidades inseridas no desenvolvimento efetivo do aluno. Para que

a criança avance é preciso atuar na sua ZDP, ensinando sistematicamente o passo a passo da leitura e como ela ocorre.

A respeito do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vigotsky, interessado em investigar os processos de aprendizagem, construção do pensamento e desenvolvimento da linguagem, percebeu diferenças na resolução de problemas por crianças que apresentavam o mesmo nível de desenvolvimento, constatando que a equivalência no quociente intelectual (QI) entre elas não produziam obrigatoriamente um mesmo resultado quando apresentadas a exercícios mais complexos, envolvendo a ajuda de adultos (ZANELLA, 2001).

Nesse contexto, Vigotski elabora o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pretendia entender o processo de aprendizagem das crianças, e o define da seguinte forma (2007, p. 97),

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Segundo o psicólogo soviético (1994, p. 113, grifo do autor) “[...] o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial”. O desenvolvimento efetivo, ou desenvolvimento real, são funções já amadurecidas na criança, aquilo que ela já consegue resolver de forma independente, produto final do desenvolvimento. Já a área de desenvolvimento potencial (ou ZDP), compreende as funções que ainda estão em processo de maturação, e que necessitam de assistência de adultos para que sejam efetivamente desenvolvidas (VYGOTSKI, 2007).

Ainda de acordo com Vigotski (2007, p. 98), “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

Para outros autores (Paula, Marques Filho e Cerqueira, 2014, p. 1), o autor teria considerado três zonas de desenvolvimento: “real (aquilo que se faz sozinho), potencial (o que pode se realizar com auxílio de pessoas mais experientes) e proximal (o que está em amadurecimento)”.

Para Zanella (2001, p. 113), o conceito de ZDP se caracteriza da seguinte forma:

a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos se encontram envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados.

Conforme ressalta a pesquisadora (2001), Vigotski desenvolveu a teoria da ZDP analisando interações específicas entre adultos e crianças, verificando o papel delas na promoção do desenvolvimento. De acordo com a autora, estudos posteriores de diversos outros autores, porém, começaram a aplicar o conceito de forma mais branda, partindo da premissa da ‘experiência sobre determinado assunto’ (o indivíduo mais experiente influencia o menos experiente). Ainda segundo a autora (2001, p. 113), as relações envolvendo a ZDP “podem ser tanto relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: *o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação*”.

Importante destacar que a troca de experiências entre os indivíduos mencionada pela teoria da ZDP, não é uma mera troca ausente de um sentido maior, uma troca que visa o simples aprendizado mecânico de algo. Essa troca sempre pretende o desenvolvimento de novas habilidades, a incorporação de significados, a possibilidade de novas criações.

Nesse sentido, o aprendizado da escrita não é um processo natural e espontâneo e sim depende da relação intencional e explícita da criança com o objeto do conhecimento mediado por alguém que o domina. Por isso, é possível propor que a Pedagogia Histórico Crítica endossa a teoria vigotskiana ao advogar que a apropriação da escrita depende de uma ação intencional, capaz de formar na criança conceitos científicos sobre a linguagem, os quais necessitam da mediação do professor (MAZZEU; FRANCIOLI, 2018):

os conceitos científicos sobre a linguagem escrita não irão se formar na criança por meio da sua atividade espontânea de contato com textos e palavras, mas precisam ser objeto de ensino intencional e fazer parte do currículo a ser trabalhado na alfabetização. Ensino intencional, entretanto, não significa apresentar durante a alfabetização definições de conceitos e nomenclaturas para o aluno decorar, mas implica em dirigir sua atividade para que os conceitos científicos possam adquirir concreticidade como guias da prática de leitura e escrita e ao mesmo tempo levar a uma apreensão mais geral dos fenômenos da linguagem (p. 229).

Ainda segundo os autores, o ensino dos conceitos de palavra, sílaba, vogal e consoante, etc., são essenciais para a compreensão do sistema de escrita, pois é preciso que o aluno entenda que uma unidade significativa como o texto ou a palavra pode ser decomposta em partes e a organização e reorganização dessas partes formam novas unidades. É o caso, por exemplo, da sílaba:

[...] o conceito de sílaba é essencial para a compreensão do sistema de escrita, uma vez que é preciso entender que uma palavra pode ser decomposta em sílabas, essas sílabas podem ser combinadas e reordenadas, formando novas palavras. Por sua vez, uma sílaba falada é formada por fonemas, que podem ser vogais ou consoantes, assumindo diversas configurações, ao passo que a sílaba escrita será formada por grafemas, geralmente as letras do alfabeto. Dominar as relações grafofonêmicas e o sistema de escrita requer a formação desses conceitos, que precisam ser dominados pelo alfabetizador e ensinados de modo intencional (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 230).

Segundo o construtivismo, que fundamentou os materiais do Ler e Escrever, a leitura e a escrita na alfabetização é aprendida mediante o contato do aluno com diferentes gêneros textuais de modo que, a partir da prática, do uso e dos significados – além das atividades de leitura e escrita que o material traz –, o aluno assimilará os conceitos da estrutura da palavra e, com isso, terá avanços nas etapas do seu desenvolvimento, bem como mudará sua hipótese para que ao final consiga ler. Podemos verificar no material que algumas atividades devem ser realizadas de forma espontânea de maneira que a criança possa, com os seus erros, avançar de uma fase para a outra. Nas orientações encontradas no caderno do professor do material Ler e Escrever, afirma-se:

As situações de escrita do nome diferenciam-se de outras em que as crianças escrevem de acordo com suas hipóteses de escrita (as situações de escrita espontânea). No que se refere à escrita do próprio nome, espera-se que, quanto antes, os estudantes dominem de memória a escrita convencional, o que lhes permitirá utilizar tais palavras em contextos em que a escrita correta se faz necessária: para personalizar suas lições ou desenhos, para identificar objetos que lhes pertencem, para assinalar sua presença, etc. (GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS, 2021, p. 39).

Propor uma leitura espontânea a partir da apresentação de textos variados, supondo que essa prática levará a criança a ler de forma automática num determinado momento, é o mesmo que entregar a uma pessoa um objeto montado, cheio de regras para a sua montagem, e esperar que ela monte outro exatamente igual a partir da observação do objeto. Se essa pessoa não aprender o passo a passo dessa montagem, sabendo qual peça precisa ser colocada primeiro e assim sucessivamente, ela poderá montar de forma aleatória, sem ter a mínima noção daquilo que está montando, e sendo assim aquele objeto não terá sua função final, como se espera, ou então, ela desistirá da montagem e alegará que não tem competência para executar aquela tarefa.

O mesmo acontece com a leitura na alfabetização, o texto é o produto final, mas partes menores dele também têm suas complexidades. No caso, para que a criança consiga ler, ou até mesmo acompanhar a leitura de um texto, ela precisa entender como se forma uma palavra, os sons que compõe essa palavra, como as sílabas da palavra são lidas, e pela simples observação isso não está dado. A criança em processo de alfabetização necessita que tanto a escrita quanto a leitura sejam ensinadas de forma sistemática para que assim ela domine o sistema e consiga

avançar para leituras mais complexas e que exijam dela compreensão dos significados que estão objetivados nas frases e nos textos.

Enfatizar a necessidade de um trabalho sistemático não quer dizer que o ensino da leitura deveria partir de sílabas, fonemas ou mesmo palavras soltas, sem contextos, mas que o uso dos textos deveria ter uma função para além da leitura realizada pelo professor e acompanhada pelo aluno. Desses textos seria possível destacar algumas palavras e trabalhar sua construção de leitura, a fim de que a criança entenda o processo de leitura e escrita e possa realizá-lo por si mesma, automaticamente. Esse automatismo implica em dominar as relações grafema-fonema que constituem a base do Sistema Alfabético-Ortográfico de escrita, o que requer, entre outras capacidades, a segmentação da fala em unidades menores como a sílaba e o fonema, usando esse conhecimento para decodificar as palavras, que tem sido denominado de “consciência fonológica”.

Atualmente, é comum ouvir que a criança, em processo de alfabetização, precisa adquirir essa consciência fonológica, o que para alguns autores é considerado um pré-requisito para a leitura. Nesse sentido, iremos abordar o conceito de consciência fonológica a partir dos trabalhos de Gombert (1992) e outros autores, a fim de encaminhar as apropriações deste conceito pelas teorias pedagógicas aqui abordadas e suas respectivas propostas pedagógicas.

Gombert (1992, p. 23), define a “consciência fonológica como a habilidade de reconhecer todos os sons das palavras, isto é, a identificação e manipulação dos componentes fonológicos da palavra de forma intencional”. Na concepção do autor, a consciência fonológica pode ser dividida em níveis ou componentes: a) **consciência suprafonêmica** que se refere a consciência de segmentos maiores como sílabas, rimas e aliterações (diferente das rimas, a repetição aparece no início das palavras) e palavras; b) **a consciência fonêmica** que especificamente se refere à consciência do fonema.

A consciência fonológica, na concepção de Bryant e Bradley (1985), compreende-se como um conjunto de habilidades que vão desde a percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. Estas semelhanças, por sua vez, auxiliam o aluno no processo de decodificação e compõem o processamento fonológico, ou seja, as operações mentais envolvidas na decomposição da estrutura fonológica da linguagem oral. Neste sentido, Capovilla (2000b) afirma que a consciência fonológica se refere tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, desenvolvendo-se gradualmente na medida em que a criança vai se conscientizando do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

Uma vez que a consciência suprafonêmica desenvolve-se no contato direto com a língua falada, a oralidade, o desenvolvimento da consciência fonêmica necessita da introdução formal a um sistema de escrita alfabético (Morais, 1995). A precedência da consciência suprafonêmica em relação à consciência fonêmica é devida ao fato de que as sílabas isoladas aparecem como unidades discretas da fala, o que não ocorre com os fonemas. Segundo Moraes (1995), para o desenvolvimento da consciência de fonemas é necessário o ensino direto da estrutura da escrita alfabética, de maneira que a criança se familiarize com a identificação dos sons da fala. Nesse sentido, Capovilla (2003) destaca que as correspondências entre os sons da fala e a escrita, bem como o processo oposto, deve ser objeto de instrução explícita na atividade de ensino.

No entanto, a segmentação de palavras em letras e fonemas não é a única forma de realizar a decodificação, pois pode ocorrer o reconhecimento da imagem dessa palavra como um todo. Podemos dizer, portanto, que o aprendizado da leitura segue um trajeto duplo, mas não linear. De um lado, a rota fonológica e, de outro, a rota lexical. A primeira rota demonstra a capacidade, por parte do aluno, de realizar a leitura a partir das sílabas, identificando cada som ou até mesmo cada fonema. Por exemplo, ao se deparar com uma palavra desconhecida o aluno lê letra a letra, formando as sílabas e, finalmente, a palavra. Salles e Parente (2002) afirmam o seguinte sobre esse percurso:

A Rota Fonológica utiliza o processo de conversão grafema-fonema, envolvendo a procura de pronúncias para palavras não-familiares e pseudopalavras (formadas por uma combinação de fonemas ou grafemas que não existem no léxico de uma língua) de uma forma serial, traduzindo letras ou grupos de letras em fonemas, através da aplicação de regras (p. 322).

O segundo trajeto percorrido pela criança, a rota lexical, trata da leitura a partir do reconhecimento global da palavra, isto é, ao ver a palavra no momento da leitura a criança buscaria uma informação já armazenada no léxico mental, correlacionando aquela palavra com outra semelhante parcial ou totalmente, daí também conjecturando o seu significado. É comum observar alunos em processo inicial de alfabetização que, em vez de fazer a rota fonológica quando estão com dificuldade, tentam ler a palavra *por adivinhação* do que está escrito. Sobre essa rota de leitura, Salles e Parente (2002) dizem o seguinte:

Na leitura por Rota Lexical, geralmente utilizada por leitores adultos, as representações de milhares de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que é ativado pela apresentação visual de uma palavra. Isto é seguido pela obtenção do significado a partir do sistema semântico (depósito de todo o conhecimento sobre os significados de palavras familiares) e, então, a palavra pode ser articulada. (p. 322).

Ambas as rotas, na concepção das autoras, são comuns no processo de aprendizado da leitura. O professor deve estar atento para que o aluno seja capaz de superar a rota fonológica, lendo com fluência, e a rota lexical, sem recorrer à adivinhação da palavra, mas com a segurança da decodificação realizada. O que se pode apontar como problema nessa ideia da “dupla rota”, é que o conceito de leitura se reduz aí ao processo de decodificação ou reconhecimento da palavra, a partir do pressuposto de que o seu significado já está dado automaticamente em um léxico mental. Dessa forma, os complexos processos de compreensão de uma palavra, frase ou texto ficam em segundo plano ou sequer são tratados, configurando um conceito de leitura bastante limitado. Esse conceito restrito tem estado na base de diferentes métodos de alfabetização. Nesse sentido, no próximo tópico vamos abordar de passagem a história dos métodos de alfabetização no Brasil, a partir dos estudos de Mortatti (2000) e, em seguida, passaremos em revista, o modo como os métodos de alfabetização fônico, global e sintéticos abordam a alfabetização e como concebem a leitura.

A História dos Métodos de Alfabetização no Brasil

Mortatti (2000) aponta que a história dos métodos de alfabetização no Brasil pode ser analisada a partir de quatro momentos cruciais capazes de explicitar as práticas de leitura e escrita no contexto da escola brasileira. Tais práticas fundamentaram-se em concepções distintas de alfabetização, concretizadas em métodos de ensino da leitura e escrita, ora o “sintético”, ora o “analítico”, ora uma tentativa de conjugar os dois: o “misto”.

O primeiro momento crucial configura-se pela disputa dos partidários da Cartilha Maternal para o ensino da leitura e da escrita, contida no “método João de Deus”, de 1876, divulgado, no Brasil, sistematicamente e programaticamente pelo professor e positivista Antônio da Silva Jardim, a partir de 1880. A disputa ocorreu entre estes, que defendiam o ensino da leitura baseado na palavração, e os partidários do então tradicional método sintético – soletração e silabação. Essa disputa, segundo a autora, funda uma tradição, levada a cabo pelo ardoroso combate aos métodos sintéticos e a importância social e política atribuída ao ensino da leitura: a de que o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método. O “método João de Deus” é concebido, portanto, pelos seus defensores fundamentados na ciência positivista, como a fase científica e definitiva no ensino da leitura, bem como fator de progresso social (Mortatti, 2000). Silva Jardim, então, condena totalmente a soletração, apontando seus erros e ressaltando, em relação ao sistema de silabação, o papel transitório de preparação para a palavração.

No que diz respeito à base epistemológica que fundamenta o “método João de Deus”, Mortatti sintetiza-a nos seguintes termos,

Trata-se de uma teoria do conhecimento humano centrada em uma visão de mundo naturalista, que explica o homem como ser psicofísico e relacionada, por sua vez, com uma filosofia e uma psicologia que tentam materializar seu objeto, ao mesmo tempo em que se empenham na crítica à separação dualista entre corpo e alma e almejam a reunião dos processos psicológicos e fisiológicos (Mortatti, 2000, pág. 70).

Sobressai-se, portanto, nesse primeiro momento, a superioridade do “método João de Deus” pela sua cientificidade, decorrente da sintonia com os progressos das diferentes áreas do conhecimento envolvidas: a linguística, por meio dos estudos fonéticos; a pedagogia, por meio dos estudos de adequação do método à matéria ensinada e a natureza da criança; e a psicologia, por meio da base materialista, embora ainda associacionista, do aprendizado humano.

Sobre a organização do método em questão, que incorpora o método analítico, este se processa da seguinte forma:

Visando à “generalidade decrescente” ou “complicação crescente”, as lições da Cartilha iniciam-se com as vogais, sendo seguidas das invogais, iniciando-se com a toante v; após aprendido seu valor, junta-se-o às vogais, de modo tal que as crianças já podem formar palavras, incitadas pelo professor, propiciando o desenvolvimento dos ‘órgãos da voz’ e preparando uma ‘leitura clara, nítida e consciente’, contrariamente ao que acontece com as crianças que aprendem pelo sistema da soletração (Mortatti, 2000, p.64).

Estas ideias dão início ao segundo período, caracterizado pela ampla divulgação e oficialização ao que se denomina método analítico no ensino da leitura e da escrita, estabelecendo simultaneamente que o ensino dessas habilidades se vincula à adoção de um método, o qual deve guiar o trabalho pedagógico. Além disso, a atuação do grande propagandista Silva Jardim fortaleceu disputas no campo educacional pela hegemonia em relação aos métodos de ensino da leitura, tornando sua figura reconhecida pela defesa dos métodos analíticos.

Com as reformas da instrução pública que sucedem no Estado de São Paulo, iniciadas com Caetano de Campos, em 1890, o método analítico é institucionalizado e obtém progressivamente mais adeptos, concomitantemente à expansão do ensino normal na capital paulista, no interior e, posteriormente, nos demais estados. Expansão igualmente realizada foi a do número de professores primários, que por meio das “missões”, divulgavam esse modelo de ensino por todo o país. Um fator importante a considerar desse período histórico são as novas bases psicológicas e pedagógicas que vão dando sustentação ao persistente método analítico.

Era pensamento comum que o professor deveria estar sintonizado com os avanços da “pedagogia moderna”, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança.

Embora a defesa e a propagação do método analítico fossem hegemônicas nesse “novo” período, ocorreram diversas disputas sobre a melhor maneira de se processá-lo. E, no âmbito dessas disputas, foram se impondo as proposições daqueles que assessoravam as autoridades da administração educacional, cujas propostas lograram espaço institucional e consubstanciaram-se nas primeiras normatizações – leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares – sobre o ensino da leitura. Essas normatizações foram se impondo por meio da adoção oficial de cartilhas e da produção de artigos de combate, tradução de textos estrangeiros e relatos de experiências bem sucedidas publicadas, sobretudo, na Revista de Ensino (Mortatti, 2000).

Ah, era obrigatório. Tinha que ser o método analítico para alfabetizar. E é um método difícil, principalmente para as crianças de roça. Mas era obrigado. Era obrigado seguir uma cartilha analítica. A cartilha analítica era assim: começa com a sentença em vez de começar com a silabação. Em vez de aprender silabas, tinha que aprender, um tempão, só sentenças. Custava para entrar na silaba, sabe. Então precisava a gente ter muita paciência e muito cuidado. Agora, na primeira escola que eu fui, ainda não era obrigado, aí eu ainda usava a silabação (Demartini, Tenca, 1985, p.69 apud Mortatti, 2000, p. 231).

Essa situação persistiu oficialmente até 1920, quando Oscar Thompson retira-se da instrução pública e é implantada a Reforma Sampaio Dória, que garantiu a autonomia didática aos professores. Outro dado importante é o de que, no período entre 1900 e 1910, o entusiasmo pelo método analítico aumentou simultaneamente ao crescente desânimo com a decadência da instrução pública, situação que se aprofundou na década de 1910, exigindo urgente reforma na instrução pública, sem, no entanto, haver o questionamento da eficiência do método analítico. O que houve, ao contrário, foi que a institucionalização do método analítico e a organização do sistema público de ensino passaram a exigir a adaptação desse método aos moldes linguísticos e culturais brasileiros e a produção de cartilhas e livros de leitura de acordo com a reforma da instrução pública paulista, fato que aconteceu no início da década de 1900, quando começaram a ser publicadas cartilhas brasileiras alinhadas com o “novo” modo de se processar o ensino da leitura. Esse movimento emergente de produção de cartilhas que se diferenciam pelo modo de se processar o método analítico permite-nos consubstanciá-las nas seguintes, de acordo com a representatividade que conquistaram no momento: *Arte da Leitura*, de Luiz Cardoso Franco, publicada em 1902; *Cartilha das Mães*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, publicada

presumivelmente entre fins do séc. XIX e início do séc. XX; *Cartilha Analytica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, publicada em 1909; *Cartilha Moderna*, de Ramon Roca Dordal, publicada em 1902; *Meu Livro* (Leitura Analytica), de Theodoro Jeronymo de Moraes, de 1909; *Cartilha infantil*, de Carlos Alberto Gomes Cardim, publicada em 1910; *Cartilha (Leituras infantis)* e *Primeiros passos (Leituras infantis)*, de Francisco Mendes Vianna, publicadas em 1910 e 1912, respectivamente; *Nova Cartilha Analytico-Synthetica* e *Cartilha Ensino-Rapido da Leitura*, de Mariano de Oliveira, publicadas em 1915; *Cartilha – Primeiro Livro*, de Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas, publicada em 1920; *Cartilha Proença*, de Antonio Firmino de Proença, meados de 1920; *Cartilha de Alfabetização*, de Benedito M. Tolosa, publicada em 1923 (Mortatti, 2000).

Cabe salientar, entretanto, que as diferenças expressas no modo de processar o método analítico contidas nessas cartilhas explicam-se pelas novas concepções acerca de aprendizagem, de desenvolvimento, de educação, de escrita, de leitura, que vão surgindo com os novos estudos da psicologia experimental e, que, de algum modo, exigem a revisão da literatura científica utilizada até o momento, sob o pretexto de acompanhar os progressos da pedagogia e da psicologia.

Este segundo momento, que se estende até meados da década de 1920, caracterizou-se pela disputa em relação ao modo de se processar o método analítico – a “palavração”, a “sentenciação” ou a “historieta” – de acordo com a biopsicologia da criança, estabelecendo-se, contudo, que o método analítico é o melhor para o ensino da leitura por sintetizar todos os anseios do então ensino moderno.

A partir de meados da década de 1920, aproximadamente, observa-se uma disputa iniciada entre defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e defensores do método analítico, com um tom mais ameno de combate em relação às disputas anteriores e uma tendência crescente de relativização da importância do método.

Essas características constituem, segundo Mortatti (2000), o terceiro momento crucial da história dos métodos de alfabetização no Brasil, que funda, conforme a autora, uma nova tradição: a alfabetização sob medida.

Em matéria de proposição metodológica em alfabetização destaca-se, neste momento, a repercussão e institucionalização das “novas e revolucionárias bases psicológicas” consubstanciadas em Testes ABC (1934), de Lourenço Filho, cujas práticas de medida da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita e de classificação dos alfabetizandos conquistam hegemonia culminando, em consequência, na relativização da importância de métodos para o ensino da leitura e da escrita.

Partindo da necessidade de enfrentar o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e escrita, indicado pelas altas taxas de repetência no 1º grau da escola primária, mesmo entre crianças com idade mental e cronológicas adequadas, e visando à economia, eficiência e rendimento do sistema escolar, Lourenço Filho apresenta a hipótese, confirmada pelas pesquisas experimentais que realizou com alunos do 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Como proposta já em curso para a solução do problema e de acordo com os princípios da educação renovada, os Testes ABC se apresentaram como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico e prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo encaminhamento e atendimento adequados.

Como material de apoio, para o atendimento adequado dos alunos classificados, o livro “Testes ABC” traz alguns critérios, a ser utilizado com fins de diagnóstico e prognóstico, para mensurar o nível de maturidade dos alunos para o aprendizado da leitura e da escrita e para organizar as classes de 1ª série do ensino primário, são eles: coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral (Mortatti, 2000, p.151).

Realizado o teste e organizada a classe, aplica-se, então, um determinado método eclético adequado à alfabetização das crianças assim classificadas. Para tanto, Lourenço Filho publica, visando à concretização das “exigências do nível de maturidade e de boa motivação”, a *Cartilha do Povo* (1928) e, posteriormente, a *Série de Leitura Graduada Pedrinho* (1957), em que se encontra a cartilha **Upa, Cavalinho!** (idem).

Em linhas gerais, nessas duas cartilhas Lourenço Filho expõe uma concepção relativista quanto ao método adequado ao ensino da leitura e da escrita, semelhante à defendida em Testes ABC: “a cartilha pode servir tanto para o ensino por meio dos métodos sintéticos quanto do analítico. As lições tanto podem servir ao ensino pela silabação quanto pela palavração”. (Lourenço Filho, 1953, p.2).

Com efeito, recordamos que a atuação de Lourenço Filho se dá em meio a uma série de outras iniciativas referentes ao ensino da leitura na fase inicial de escolarização de crianças. E, dentre estas, cabe destacar a atuação bastante impositiva de Renato Jardim.

Em meados da década de 1920, Renato Jardim faz uma análise pertinente do método analítico, questionando sua base científica, sua fundamentação, sua finalidade e sua suposta eficiência, rapidez e economia em matéria de instrução, apresentando, também, as vantagens e

desvantagens de sua utilização. Sua análise conclui que, embora se diferenciem os processos, um método está contido no outro e, afirma, “a distinção entre método analítico e método fônico não envolve diferença fundamental de natureza, uma vez que nos dois tipos de método o objeto de ensino é sempre a relação entre grafia e som, e o método analítico é também fônico, embora diferencie-se os processos” (Jardim, 1924 apud Mortatti, 2000, p. 243).

Além dessas objeções, Jardim aponta o intenso e prolongado esforço em prol do método analítico para concluir que os resultados não foram satisfatórios. Ilustra sua crítica aos pífios resultados desse método com testemunhos de educadores que vivem a rotina diária da escola, destacando que a inquestionabilidade da eficiência do método analítico estava sendo apontada pelos discursadores e elaboradores teóricos do mesmo. No “chão da escola” o que se vinha obtendo eram resultados muito aquém do propalado por esses teorizadores pró-método analítico.

Renato Jardim relata essa disparidade de excelência teórica do método com a “prática”, baseando-se em dados que evidenciavam o alto índice de analfabetismo no Brasil, e apontando que o problema não haveria de se resolver com a publicação de novas cartilhas, nem com o aperfeiçoamento das existentes.

De todos os modos, a polêmica presente não descartou a validade do método analítico e, embora apresentasse mais objeções desfavoráveis que favoráveis à aplicação dele, propuseram a necessidade de se utilizar as vantagens de outros métodos.

Essa “tendência” de “mesclagem” dos métodos, que se denominou, posteriormente, de “métodos ecléticos” ou “mistos”, pôde ser verificada a partir de 1930.

Como pano de fundo dessa discussão, a partir dessa década acentuou-se a tradução de livros estrangeiros, sobretudo aqueles que tematizavam as então modernas ideias da escola ativa.

Nessa mesma época, e em conformidade com a concepção eclética de método, continuaram a circular no Estado de São Paulo, além das muitas cartilhas já produzidas pelos professores paulistas, as cartilhas produzidas no final do século XIX. Da análise do título dessas cartilhas, Mortatti (2000) apresenta 12 considerações, das quais transcrevemos a de número 8:

h) Os títulos das cartilhas vão refletindo não mais as disputas pelos métodos, mas a preocupação com o caráter lúdico e ativo da alfabetização, baseado em uma concepção de criança advinda da psicologia e da pedagogia científicas e visando à motivar e despertar o interesse do aprendiz (p. 203).

Além da Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho! mais duas merecem ser destacadas pela influência e permanência no tempo, são elas: Cartilhas Sodré e Caminho Suave.

Estas cartilhas sintetizam concepções analítico-sintéticas extraindo conceitos das então modernas tendências em pedagogia derivadas da Escola Nova e das experiências pessoais de seus autores.

Mortatti (2000) caracteriza esse terceiro momento crucial levando em conta a “dispersão” das bandeiras de luta e simultaneamente pela rotinização do método eclético, mediante o processo de hegemonização das bases psicológicas do processo de alfabetização, destacando a atuação de Lourenço Filho e do livro “Testes ABC” como importantes caracteres de identificação desse momento.

A identificação de outro momento na história da alfabetização no Brasil se dá pela confluência, em fins da década de 1970, de, pelo menos, três fatores (Mortatti, 2000):

- 1) denúncias a respeito da insustentável situação de fracasso escolar e altas taxas de analfabetismo, sobretudo entre crianças pobres brasileiras;
- 2) assunção do referencial marxista para a análise desses problemas educacionais;
- 3) e divulgação informal dos primeiros resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita realizadas por Emília Ferreiro e colaboradores, motivadas também pelos mesmos diagnósticos de analfabetismo e fracasso na alfabetização.

Esse movimento se configurou pela hegemonia do construtivismo como base teórica adequada à perspectiva política, cuja hegemonia se deu, dentre diversas razões, pela sua oficialização ao Ciclo Básico no Estado de São Paulo.

O Ciclo Básico de Alfabetização foi a principal medida de um elemento de projetos pedagógicos voltados para a melhoria da qualidade de ensino, ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola pública e busca de maior aproveitamento da comunidade escolar (pais, professores e alunos) no sistema educacional. Pretendia-se, por intermédio dele e a luz das novas concepções a respeito do processo de ensino aprendizagem, vencer a barreira da repetência logo no início da escolarização, promovendo uma profunda, ainda que gradual, mudança no modo de atuar na escola (Silva, Davis, 1993, p. 9-12).

Nossa proposta inicial foi eminentemente política, com algumas medidas de mudança estrutural, para o conjunto da rede educacional. É preciso levar em conta que, de alguma maneira havia um clima favorável na rede educacional para essa discussão pedagógica, porque se sentia a necessidade de uma mudança, e porque se estimava

que uma medida exclusivamente política não seria suficiente para modificar a prática. Estávamos procurando alguma coisa e, nesse momento, a produção teórica da Emília veio preencher o vazio na proposta pedagógica do Ciclo Básico (Alves, 1990 apud Mortatti 2000).

Passaremos brevemente em revista algumas formulações sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, porque adotadas como proposta pedagógica do Ciclo Básico com o objetivo de superar o fracasso histórico do analfabetismo.

Emília Ferreiro e colaboradores buscam explicar a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização e que “segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (Ferreiro, 1985, p.19), numa relação direta entre ontogênese e filogênese.

Marcada por conflitos cognitivos e “erros construtivos”, que vão desestabilizando progressivamente as hipóteses sobre as características, o valor e a função da escrita, essa linha evolutiva se divide em “três grandes períodos, no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões” (Ferreiro, 1985, p.19):

- a) distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- b) a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); e
- c) a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético (Ferreiro, 1985, p.19).

Segundo Ferreiro (1985), os resultados obtidos com a pesquisa pretendem, tão somente, uma ruptura com o pensamento e as práticas tradicionais de alfabetização, que podem ser agrupadas em dois tipos de trabalho: os que, de uma perspectiva pedagógica, difundem um modelo de metodologia como sendo a solução para todos os problemas; e os que, de uma perspectiva psicológica “condutista e associacionista”, dedicam-se a “estabelecer a lista das capacidades e aptidões necessárias envolvidas na aprendizagem” (Ferreiro, Teberosky, 1985, p.25).

As conclusões à que chegam as pesquisadoras sobre o conhecimento da evolução psicogenética da aquisição da língua escrita se apresentam, portanto, como uma “revolução conceitual” em relação às concepções tradicionais sobre a alfabetização, conferindo concepções outras à língua escrita, à aprendizagem, e ao papel do sujeito que aprende. “Igualmente, demanda o abandono da visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de

ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado” (Mortatti, 2000, p.267).

Essa teoria foi então tomada como referência pelo discurso oficial da Secretaria do Estado de São Paulo e divulgada intensamente no âmbito de capacitação docente desenvolvida pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), a partir de 1984, especialmente por intermédio dos fascículos e programas televisivos do Projeto IPÊ e, posteriormente, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), por intermédio de cursos, seminários, palestras, publicações e demais ações desenvolvidas pelo projeto “Alfabetização: Teoria e Prática” (Mortatti, 2000).

O construtivismo, enquanto fundamento teórico para a alfabetização, é assumido oficialmente pelo Estado de São Paulo.

Com base na teoria construtivista são oferecidos inúmeros cursos de capacitação aos docentes da rede estadual. Textos são impressos e distribuídos. Livros, veiculando a teoria construtivista, bem como suas diferentes apropriações, chegam a todas as escolas e Delegacias de Ensino. Até o sistema de multimeios são utilizados para divulgar as novas ideias. Toda uma estrutura é criada para dar conta da sedimentação do pensamento construtivista – criação do Ciclo Básico, instituição de jornada única docente e discente, criação da função de Coordenador do Ciclo básico para todas as escolas, instalação de Oficinas Pedagógicas para todas as Delegacias de Ensino, criação da função de Assistente Pedagógico exclusivamente para o Ciclo Básico.

Em relação a todo esse esforço de divulgação e institucionalização do pensamento construtivista sobre alfabetização, no que diz respeito à prática, ao “como” ensinar a leitura e a escrita dentro dessa perspectiva que se autoafirmava avançada e revolucionária, Hernandez (1995) afirma o seguinte,

No entanto, apesar de suspeitarmos da inadequação das práticas alfabetizadoras até então utilizadas na escola, não sabíamos como proceder para viabilizar uma alfabetização nos moldes propostos pelo pensamento construtivista. Algumas questões eram levantadas: - O que ensinar? - Como trabalhar sem um método de ensino? - Qual o papel do professor dentro dessa nova proposta? - Que material pode substituir a cartilha? - Como trabalhar com outros suportes de leitura e escrita? (p.4)

Como resposta a esse problema, órgãos da Secretaria da Educação paulista passam a produzir inúmeros documentos e a divulgá-los entre os professores e especialistas em educação, cuja análise permite inferir, de acordo com Mortatti (2000), que pretendiam “(...) oferecer

modelos de atuação prática, decorrentes da necessidade de se resolver o impasse gerado pela não proposição de um método no âmbito da teoria construtivista” (p.272).

A essa “lacuna” presente na teoria construtivista, soma-se uma outra, que nos anos finais da década de 1980 dá origem a um outro movimento. Trata-se da introdução da perspectiva denominada “interacionista”, advinda da psicologia histórico-cultural, compreendida como possibilidade de preencher a “lacuna” em relação ao “social” pouco enfatizado no construtivismo, gerando outro tipo de ecletismo teórico, enfeixados nas expressões “socioconstrutivismo” ou “construtivismo-interacionista”.

Deriva também este fenômeno da frustração gerada pelo ainda insistente fracasso das crianças pobres em alfabetização, o que demandava buscar outras explicações teóricas em vista de solucionar o problema (Mortatti, 2000). Mesmo participando da grande maioria das capacitações ligadas à alfabetização, que foram oferecidas pelos órgãos centrais, aquelas indagações que nos acometiam no início persistiam e a elas foram acrescentadas outras. Entre elas a seguinte:

Como é que uma teoria que efetivamente representava uma evolução conceitual em termos de alfabetização, não lograva obter avanços significativos em termos de prática pedagógica dentro da sala de aula? ... Na maioria das escolas a apropriação do pensamento construtivista limitou-se a incorporação de algumas atividades pedagógicas que, apesar de uma nova roupagem, explicitavam a retomada de práticas de características escolanovistas e tradicionais (Hernandez, 1995, p.6).

Este quarto período da história da alfabetização caracterizou-se, portanto, pela hegemonia do construtivismo.

Ao longo desse momento, contudo, observa-se a conquista de espaço e a introdução de um novo referencial teórico – o interacionismo. Apresentado pelo discurso oficial como complementar ao referencial construtivista, disseminou-se nos discursos acadêmicos certo ecletismo teórico, originando o que já apresentamos como “socioconstrutivismo” ou “construtivismo-interacionista”.

No nível do discurso de alfabetizadores, percebe-se também a adoção e a disseminação de certo método eclético de novo tipo. Trata-se da conciliação de métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Emilia Ferreiro, culminando no diagnóstico e classificação “construtivista” dos alfabetizandos em “pré-silábicos”, “silábicos” e “alfabéticos”, a partir dos quais o professor deve desenvolver um trabalho que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência por textos e por meio deles (Mortatti, 2000, p. 274).

A trajetória aqui apresentada sobre o como, o por que, e o para quê ensinar a leitura e a escrita faz-nos ver que pouco se questionou a necessidade, de fato, de um “método” de ensino de escrita e leitura. A questão do método era primária, pré-estabelecida e, posteriormente, os que questionaram a sua existência não fundamentaram suas propostas e também não obtiveram resultados ao ponto de modificar a prática dos alfabetizadores.

Além disso, os que preconizaram a “desmetodização” do ensino da leitura e da escrita, como é o caso das formulações construtivistas embasadas pela “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emilia Ferreiro, não deixaram de usar um “método” para este tipo de ensino por mais deficiente que tenha sido esse material didático.

Durante esse histórico de ensino da leitura e da escrita, notamos a prevalência e a adoção de cartilhas e tentativas constantes de conquista de hegemonia no espaço educacional.

Método fônico

O Método Fônico de Alfabetização parte dos fonemas, em outras palavras, do conceito de decodificação da correspondência entre sons e letras. Priorizando o ensino dos sons dos grafemas do alfabeto, começa com as letras mais simples (vogais) e caminha até as mais complexas (consoantes) para, depois, utilizá-las para formar sílabas e palavras. O percurso da alfabetização, nesse sentido, é bastante evidente: aprende-se cada letra relacionada com um fonema, ou seja, um som e ao ser associada a outras letras formam-se sílabas, palavras, etc.

A primeira etapa consiste em apresentar cada uma das vogais. Enfatiza-se o som daquela letra e a apresentação dela repetidas vezes para que o aluno consiga assimilar o som daquela vogal. Após trabalhar as cinco vogais, o professor começa a trabalhar as consoantes. No método fônico é comum trabalhar as consoantes de menor complexidade inicialmente e gradativamente, de acordo com a internalização das letras mais simples. Eventualmente, o professor pode incluir letras mais complexas, como é o caso do /Q/ e do /G/ que, em alguns casos, é necessário utilizar o U antes da vogal, e /K/, /W/ e /Y/ que normalmente são apresentadas em nomes próprios.

Após a assimilação do som das letras, inicia-se o trabalho de combinar letras formando sílabas. Aqui, toma-se o cuidado de incluir as sílabas de menor complexidade para as mais complexas.

Percebe-se que o Método Fônico trabalha uma etapa de cada vez. De acordo com os autores que apoiam o método, esse passo a passo permite a criança atingir mudanças cerebrais significativas a ponto de ter melhor aproveitamento durante a aprendizagem. Nesse processo,

espera-se então que após o entendimento dos fonemas e a associação correta de grafemas e fonemas, a criança esteja pronta para a leitura das palavras.

No geral, nesta etapa do ensino o professor tende a propor diversas atividades de leitura e escrita, nas quais haverá uma aquisição significativa do léxico pelo aluno de modo que poderá ler, agora, para além da *rota fonológica*, isto é, a partir da *rota lexical*. É este o momento esperado para que a criança avance para o passo seguinte, o da leitura de textos curtos, músicas, poesias e outras produções literárias. Ressalte-se que *a leitura nesse caso é compreendida basicamente como processo de decodificação, ou seja, oralização da palavra escrita e seu reconhecimento*.

O método fônico se insere no grupo dos chamados métodos sintéticos de alfabetização. Nas abordagens mais tradicionais, partia-se da soletração para a consciência fonológica, com o objetivo de que o aluno se torne alfabetizado a partir da memorização do alfabeto e das combinações das letras. A alfabetização através desses métodos pode partir de palavras e durante esse processo o professor pode escolher se vai fazer uso de cartilhas ou não. Em relação a esse método, Cagliari (1998 p. 25) afirma que “partia-se do alfabeto para soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”. São métodos sintéticos: soletração, silabação, método fônico, método da abelhinha e o da casinha feliz, todos eles quando aplicados pelo professor, partem ensinando da soletração para a consciência fonológica. Mas, para a aplicação desses métodos sintéticos é necessário cuidado, visto que o fonema, ou seja, o som de algumas letras quando junto de outras pode variar, sendo necessário então, trabalhar isso durante o processo de alfabetização.

Assim, não basta ensinar o som da letra em posição inicial da palavra, mas é preciso mostrar os sons que as letras têm em posição inicial, medial (no meio) ou final da sílaba, que implica trabalhar também com a palavra como um todo.

A atual proposta do método fônico vem sendo apresentada desde o início do século XX por seus defensores, que apoiados em resultados de avaliações de instituições nacionais e internacionais – avaliações estas empregadas com o intuito de verificar o desempenho das escolas e dos alunos do ensino fundamental e médio – buscam cooperar positivamente com a melhoria de tais resultados. Nesse sentido, destaca-se a proposta de Alessandra e Fernando Capovilla, apresentada no livro “Alfabetização: Método Fônico”. Nesta obra os autores ressaltam a eficácia da proposta do Método Fônico em vários países, como: França, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Itália, Austrália, Escócia, Irlanda, Suécia, Noruega, Bélgica, Finlândia, Chile, Cuba, Israel e Portugal (2005). Para justificar a importância do Método Fônico, Capovilla e Capovilla reiteram críticas ao Construtivismo, apontado pelos autores como

o responsável pelo fracasso em alfabetização no Brasil, nas últimas décadas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2005).

Métodos Analíticos ou Globais

Os métodos analíticos ou globais alfabetizam do todo para as partes, partindo de contos e histórias. Estes métodos visam alfabetizar a criança a partir de histórias ou frases completas. Quando essa nova forma de se alfabetizar chegou ao Brasil exigiu-se uma grande mudança por parte dos professores, por serem muito diferentes dos métodos sintéticos. Aqui, o objetivo é alfabetizar a criança seguindo da parte maior para a menor, ou seja, dos textos ou orações para as letras. É o caminho inverso do método fônico. Nesse método, entende-se que ensinando a criança a ler e escrever a partir de histórias, se está estimulando o aluno a criar gosto pela leitura. Este é um dos pontos positivos apontados para a aplicação desse método. São considerados globais os seguintes métodos: métodos de conto, método ideovisual de Decroly, método natural Freinet, o método natural, entre outros. Em todos esses métodos o professor deverá partir de textos ou orações até chegar às letras, ou seja, do complexo para o simples. O problema que se pode apontar é que a leitura tende a ocorrer somente pela rota lexical, o foco também se concentra na oralização do texto e menos na sua efetiva compreensão. O processo pode se tornar uma simulação da leitura em que a criança adivinha ou tenta adivinhar o que está escrito, sem estar efetivamente lendo.

A ausência dos métodos

Em obra intitulada *Os sentidos da alfabetização*, Mortatti (2016) aponta que o movimento de “ausência de métodos” surge a partir da crítica, de base construtivista, à alfabetização fundada nos métodos conhecidos como tradicionais, sintéticos ou analíticos, em meados de 1980, acrescido das mudanças na política educacional do país.

Desde então, a alfabetização passa a ser amplamente embasada na Epistemologia Genética de Piaget (1970) – aprofundada por Emília Ferreiro no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem escrita –, o que deu força ao movimento pedagógico construtivista no Brasil e colaborou com a secundarização da tradicional “questão dos métodos”, centrados agora no desenvolvimento da psicogênese da língua escrita, tal como elaborada por Ferreiro.

De acordo com o construtivismo, passou-se a enfatizar a aprendizagem da **lectoescrita**, do ponto de vista da psicogênese da língua escrita, fundamentada na Epistemologia Genética de Piaget (1970). Nesse sentido, o foco do processo de alfabetização está em como a criança aprende a língua escrita, ou seja, como, na condição de sujeito cognoscente, constrói o conhecimento sobre a língua escrita, na interação com esse objeto de conhecimento (MORTATTI, 2016, p. 271).

Segundo Ferreira e Teberosky (1986), o método de aprendizagem é construído pela criança, sujeito que está em busca de aquisição de conhecimento e procura solucionar os problemas propostos “segundo sua própria metodologia”.

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia (idem, p. 11).

Segundo Ferreira (1985), o sujeito muda de fase à medida que internaliza e supera uma hipótese, pois ao se deparar com seus erros e identificá-los o sujeito vai,

desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som) (idem, p. 13-14).

Por isso podemos observar que, no construtivismo, a orientação dada à criança em relação à sondagem, é que ela escreva como “sabe” – de forma espontânea, e após a escrita pede-se que a criança leia a lista de palavras ditadas anteriormente, causando assim uma inquietude que, de acordo com o construtivismo, fará com que a criança avance. E a criança transitará, inevitavelmente, do pré-silábico, para o silábico, e depois silábico-alfabético, e cada categoria varia entre “sem valor sonoro” e “com valor sonoro”. Ferreira (2011) define cada etapa de aquisição da escrita da seguinte maneira:

Hipótese Pré-silábica: a criança sabe diferenciar imagens de letras e palavras, porém acredita que existe uma relação entre as formas gráficas da escrita e seus significados. Com essa lógica ocorre com a criança o realismo nominal em que se acredita que as palavras têm relação com as características dos objetos que elas representam;

Hipótese silábica: se estabelece relação entre a escrita e a fala, no qual a criança corresponde a cada sílaba falada com uma letra, sem as repetir. Existe dois eixos nessa fase, o quantitativo e qualitativo. No quantitativo a criança relaciona as sílabas com

letras aleatórias, ou seja, as letras são usadas sem conceber seu valor sonoro, essas letras são, geralmente, as letras que compõe o nome da criança. No eixo quantitativo, as crianças usam as letras, geralmente vogais, conforme seu valor sonoro convencional;

Hipótese silábica-alfabética: nesse período a criança se prepara para construir um novo processo de escrita, pois o processo silábico se desestabiliza progressivamente quando a criança descobre que uma sílaba é formada por elementos menores; d) Hipótese alfabética: ocorre a compreensão do sistema de escrita, no qual a criança consegue identificar e construir palavras, pois reconhece os fonemas da língua.

As ideias sobre alfabetização de Emilia Ferreiro estão reunidas em vários trabalhos, embora alguns poucos e, especialmente, o livro *A Psicogênese da Língua Escrita*, tenha ganhado bastante popularidade no Brasil a partir da década de 70, como vimos quando falamos da história da alfabetização no Brasil.

Em linhas gerais, Emilia Ferreiro fez uma verdadeira revolução no que se refere ao processo de alfabetização, em trabalhos conjuntos com Ana Teberosky em Buenos Aires, entre os anos de 1974 e 1998. Os resultados desses trabalhos foram publicados no livro *“Los Sistemas de Escrituras Em Desarrollo Del Nino”* traduzido mais tarde no Brasil como *“Psicogênese da língua Escrita”*.

Nessa obra, Ferreiro demonstra que existe uma nova maneira de ensinar a criança a ler e escrever, tendo em vista que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes do que a escola imagina, pois não é apenas através da utilização de recursos didáticos que a criança pode adquirir conhecimento.

Emília Ferreiro (1995) defende a ideia de que antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização tal qual nós conhecemos, as crianças já trazem consigo algum conhecimento que vai sendo construído desde o momento em que nascem, por isso elas são capazes de interpretar o ensino que recebem, produzindo assim uma escrita diferente. Para isso as crianças devem percorrer as etapas linguísticas que apontamos acima para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitua no objeto da sua atenção.

A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas, é um modo de a língua existir, é um objeto social e parte de nosso patrimônio cultural (Ferreiro, 2004). As ideias construtivistas ganharam tal expansão no Brasil que poucas escolas e naturalmente poucos educadores mantiveram-se imunes a ela e, mesmo sem perceber, foram modelando suas aulas dentro de uma linha construtivista, considerando que Ferreiro contribuiu com essa mudança significativa.

A alfabetização na perspectiva construtivista, conforme Ferreiro (1995), está fundamentada em dois princípios:

a) entender a evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua enquanto objeto social;

b) confirmar os pressupostos inerentes à teoria de Piaget em relação ao desenvolvimento da escrita.

A partir desses princípios pressupõe-se que crianças e aprendizes em geral possuem saberes em relação à escrita, como em outros campos do conhecimento, isto é, tentam interpretar ao seu modo aspectos essenciais das informações que lhes são fornecidas pelo meio.

Neste sentido, a psicogênese da língua escrita, fiel ao princípio construtivista, procura demonstrar o papel central do indivíduo na produção desse conhecimento.

Mas, é preciso observar, de acordo com Mortatti (2000), que o construtivismo e, especialmente, as ideias de Emilia Ferreiro provocaram o movimento que a autora denominou de “desmetodização”, que não trouxe resultados positivos para a superação do analfabetismo no nosso país – deixando os educadores com uma sensação de “ausência de método”, traduzida, como vimos nas falas registradas acima, na confusão e na desorientação sobre como alfabetizar as crianças.

3. Capítulo II

Como ensinar a ler, segundo o Material Ler e Escrever

Neste capítulo analisaremos o *Guia de Orientações Didáticas*, material que compõe o Programa Ler e Escrever e é dirigido ao professor do 1º ano do ensino fundamental. A primeira atividade que o material apresenta é a leitura de contos clássicos da literatura infantil, cuja leitura deve ser praticada pelo professor diariamente. O aluno participa acompanhando a leitura com os dedos. O problema com essa atividade é que a criança que ainda não está alfabetizada poderá fazer o movimento de acompanhar com o dedo, mas não acompanhará de fato, pois para que essa atividade seja realizada adequadamente, o aluno precisa ter a noção de que a leitura oral é falada sequencialmente. No entanto, no texto ali disposto a palavra está determinada pelo espaço que há entre uma palavra e outra, delimitando o início e o final de cada palavra. A ideia prévia de como se forma uma palavra é fundamental para a execução dessa atividade. E mesmo os alunos que já se encontram numa fase mais avançada da leitura, acompanhar a leitura de um adulto é um desafio que será superado após internalização dos conceitos de como um texto é formado.

Segundo a orientação do material, o contato com diversos gêneros textuais é fundamental para que os alunos participem das situações sociais que a cultura escrita proporciona. Ao longo das atividades apresentadas no material, é possível encontrar textos como: contos, reportagens, poemas, parlendas e gibis.

A escola pode organizar um espaço que seja propício ao uso das práticas sociais da leitura e da escrita, tanto do ponto de vista físico (textos e tabelas colados nas paredes) quanto do ponto de vista do uso dessas práticas (leitura em voz alta pelo(a) professor(a) de variados gêneros, manuseio de materiais impressos como livros, revistas e outros, as rodas de apreciação e indicação de leituras, produção de textos, entre outras), de modo que os estudantes possam interagir intensamente com a utilização de textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita. (GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS, 2021, p. 5)

Após a leitura não é proposta nenhuma atividade voltada à história, a qual seja realizada pelo aluno. Em relação a prática de leitura dos clássicos, pede-se que ao final sejam realizadas apenas reflexões, questionamentos, para saber o que a criança achou, e nas orientações afirma-se que:

Não é necessário propor atividades de reconto, desenhos sobre a história ou dramatizações. É importante que as crianças vivam a leitura de histórias como uma atividade que tem interesse em si mesma. Se em todos os momentos for solicitado que façam outras atividades a partir da leitura, as crianças não as percebem como momentos prazerosos, de fruição, mas como preparação para realizar outras propostas. (GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS, 2021, p. 5)

Observa-se então que a leitura rotineira de clássicos da literatura seja uma prática na qual o aluno será ouvinte, e pretende-se a partir dessa prática, de modo que o aluno, tendo contato com os textos, adquira um conhecimento que será um incentivo à aprendizagem da leitura.

Nas orientações que antecedem cada atividade de leitura não se pede para que o professor realize o ensino da leitura de forma sistemática, embora seja citada a sua importância na apresentação inicial do GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS, (2021): *“Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados na escola.”*

É citada ainda a importância do ensino das letras, da sua forma gráfica e sonora, mas no formato em que as atividades são orientadas e realizadas não fica explícita essa intenção:

A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos estudantes, aprendizagens muito específicas, entre elas o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro.

Podemos observar ainda que há uma proposta de leitura, na qual é sugerido ao professor oferecer gibis, jornais ou revistas que tenham HQs, para que o aluno leia a história acompanhando as imagens e as palavras quando as conhece, porém sugere-se que essa leitura seja realizada de forma intuitiva.

As histórias em quadrinhos podem contribuir para ampliar o hábito de leitura dos estudantes por ser um gênero que faz parte do cotidiano das crianças, no qual a linguagem verbal e não verbal se complementa para criar o efeito de sentido do texto. As histórias em quadrinhos são encontradas em gibis, revistas, jornais e internet e são adequadas para o trabalho com a linguagem escrita desde os anos iniciais, pois permitem às crianças lerem mesmo sem saber ler convencionalmente. Também favorecem o conhecimento e uso de características do gênero como: índices gráficos, interjeições, onomatopeias, tipografia. Possibilitam ao estudante o desenvolvimento do comportamento leitor, o gosto pela leitura e pode ampliar seu conhecimento sobre a linguagem que se escreve. (GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS, 2021)

Após essa atividade temos a atividade de reconhecimento do alfabeto, no material tem um quadro com as letras do alfabeto, e por orientação prévia, o aluno acompanhará, observando,

a leitura realizada pelo professor e, ao final da atividade 1, copiar o nome da professora e ao final da atividade 2 realizar uma escrita espontânea.

Nessas primeiras atividades podemos identificar claramente a influência do construtivismo através da Psicogênese de Emília Ferreiro pois, embora o material não traga a citação clara de que ele foi elaborado a partir dessa referência, algumas passagens dos textos de Ferreiro (1983, p.49) nos traz à luz essa semelhança, ao dizer que alfabetizar:

É construir um conhecimento. Alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão da realidade. A criança é o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e afetivo, mas uma relação dinâmica, prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo.

Fica subentendido aos seguidores do construtivismo, a partir dessa fala de Ferreiro, que o nome próprio dos familiares, do professor e dos amigos, é o elemento que dentro do processo educativo torna a aprendizagem prazerosa, atingindo suas funções cognitivas e afetivas.

SISTEMA DE ESCRITA – O ALFABETO

ATIVIDADE 1 – ESCRITA DO NOME DO(A) PROFESSOR(A)

CONHECENDO O ALFABETO

VAMOS OBSERVAR COM ATENÇÃO O TRAÇADO DE CADA UMA DAS LETRAS, NO QUADRO ABAIXO.

AGORA, ACOMPANHE A LEITURA QUE O(A) PROFESSOR(A) IRÁ FAZER COM VOCÊS:

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	N	O	P
Q	R	S	T
U	V	W	X
Y	Z		

COPIE NA LINHA ABAIXO O NOME DE SEU(SUA) PROFESSOR(A), QUE ELE(A) ESCRIOU NA LOUSA. JUNTO COM SEUS(SUAS) COLEGAS, PROCUREM E ASSINALEM, NO QUADRO, AS LETRAS QUE COMPOEM O NOME DELE(A). PARA ESTA ATIVIDADE VOCÊ PODERÁ USAR AS LETRAS MÓVEIS.

COLETÂNEA DE ATIVIDADES – LER E ESCRIVER 25

ATIVIDADE 2 – ESCRITA DE SEU NOME E O NOME DO(A) SEU(SUA) COLEGA

AGORA SEU(SUA) PROFESSOR(A) IRÁ FAZER A LEITURA DAS LETRAS DO ALFABETO. VAMOS ACOMPANHAR!

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	N	O	P
Q	R	S	T
U	V	W	X
Y	Z		

NOS ESPAÇOS ABAIXO, ESCRIVA O SEU NOME E O DO(A) SEU(SUA) COLEGA. DEPOIS, EM DUPLA, PROCUREM E PINTEM NO QUADRO ACIMA AS LETRAS QUE COMPOEM OS SEUS NOMES. PARA ESTA ATIVIDADE, VOCÊ PODERÁ USAR AS LETRAS MÓVEIS.

SEU NOME: _____

NOME DO(A) COLEGA: _____

Figura 1. Atividades de escrita. Fonte: Coletânea de atividades – Ler e Escrever 2021.

Magda Soares (2003) faz uma crítica ao fato de que ao se adotar o construtivismo, houve instantaneamente o abandono dos métodos, e a falta de método e sistematização foi um fator relevante para os resultados apresentados no Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB, que mostram um nível insatisfatório na leitura em alunos no final do ciclo de alfabetização.

Ferreiro defende que a criança independe de um processo sistematizado para a aprendizagem, visto que o ato de aprender é algo que a criança faz sem autorização prévia, ou seja espontaneamente.

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto (FERREIRO, E. 2000, p. 34).

No entanto, parece ter sido incorporado um procedimento tradicional do início da alfabetização, que é a apresentação e memorização do alfabeto. De acordo com o material *Ler e Escrever* (2021), “conhecer os nomes das letras é fundamental para os estudantes que estão se alfabetizando, pois, em alguns casos, eles fornecem pistas sobre um dos sons que elas podem representar na escrita.” Ainda segundo as orientações do material, a cópia fará com que o aluno reconheça a forma ortográfica corretamente, e isso será importante para que ele possa reproduzir depois. Essa prática converge com a proposta da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, pois tais atividades contemplam os seguintes “códigos de habilidades”: “(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos; (EF01LP10A) Nomear as letras do alfabeto; (EF01LP10B) Recitar as letras do alfabeto sequencialmente.” É importante salientar que alfabetizar, embora o nome possa sugerir isso, não se resume a aprender o alfabeto, sua sequência de letras e reconhecê-las dentro das palavras, mas vai muito além disso, significa saber utilizá-las de forma intencional, reconhecendo os seus sons, as relações grafofonêmicas e a compreensão do significado do material lido.

Uma atividade corriqueiramente proposta nos materiais destinados a alfabetização e em especial ao primeiro ano é a atividade de lista de palavras, e a primeira lista proposta neste contexto é a lista dos nomes da turma. Segundo as orientações do *Ler e Escrever* (2021): “O nome é parte da identidade de cada um e, como tal, tem valor intrínseco. Por isso, ler e escrever o próprio nome e o de alguns colegas de classe são aprendizagens que carregam um significado emocional importante”. Neste tipo de atividade, onde a criança começa a ter contato com o nome dos colegas, o professor trabalha as letras iguais, a quantidade de letras de cada nome, com qual letra do alfabeto cada nome começa, e assim as atividades de leitura ficam presas a essa leitura primária das letras do alfabeto. Com base em observações, podemos afirmar que com o passar do tempo os alunos sabem exatamente qual nome está escrito ali, mesmo sem ter a mínima noção de leitura, ou de como se realiza a leitura. Além disso, nos nomes próprios o

significado da palavra está dado pela sua função designativa, referindo-se diretamente a uma criança. Portanto, praticamente dispensa o esforço de compreensão que é essencial no processo de leitura de textos.

São oito as atividades que trabalham o nome próprio, e elas variam em listas, ditados, nome do colega, nome oculto e bingo, não nesta ordem, mas a intenção ainda está voltada à identificação das letras do alfabeto e à noção de leitura e escrita prévia de cada aluno de acordo com as fases da psicogênese.

O objetivo desse conjunto de situações didáticas é promover ricas discussões coletivas acerca da leitura e escrita de nomes próprios, em que seja possível aos estudantes informar-se, discutir, justificar suas ideias, confrontar pontos de vista diferentes, construir argumentos para defender suas opiniões gerando, assim, avanço na aprendizagem do sistema de escrita (GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS, 2021, p. 5).

A tabela apresenta todas as atividades de Língua Portuguesa do 1º ano do material Ler e Escrever, separadas por atividades de leitura e escrita. Em alguns casos, a mesma atividade envolve a leitura e a escrita. O material contém 35 atividades com proposta de registro escrito e 33 atividades com proposta de leitura.

Cada atividade tem uma instrução no material do professor, e será a partir das orientações do professor que o aluno executará a atividade proposta naquele exercício. As orientações podem ser para que o aluno copie a palavra, podendo ser da lousa ou da lista de nomes, de acordo com aquilo que o exercício pede, ou então, pode ser com a mediação do professor, que vai mediar e orientar o que o aluno tem que escrever sem apresentar uma cópia, ou ainda a escrita espontânea, onde o aluno, de acordo com seus conhecimentos prévios tentará escrever as palavras, podendo em alguns casos recorrer ao alfabeto móvel como auxiliar da escrita para a atividade.

Algumas atividades apresentam as 3 opções citadas anteriormente, cópia, com auxílio e espontânea, ou então duas das opções. Apenas cópia temos 2 atividades, cópia + auxílio² temos 3, cópia + auxílio + escrita espontânea temos 2, auxílio + escrita espontânea temos 5, cópia + escrita espontânea temos 10, e as 13 restantes são atividades para a criança realizar a escrita espontaneamente.

2 O que aqui nomeamos de auxílio, no material é citado como mediação, porém o termo mediação é utilizado amplamente de forma equivocada, trazido da teoria da aprendizagem de Vigotsky (1988).

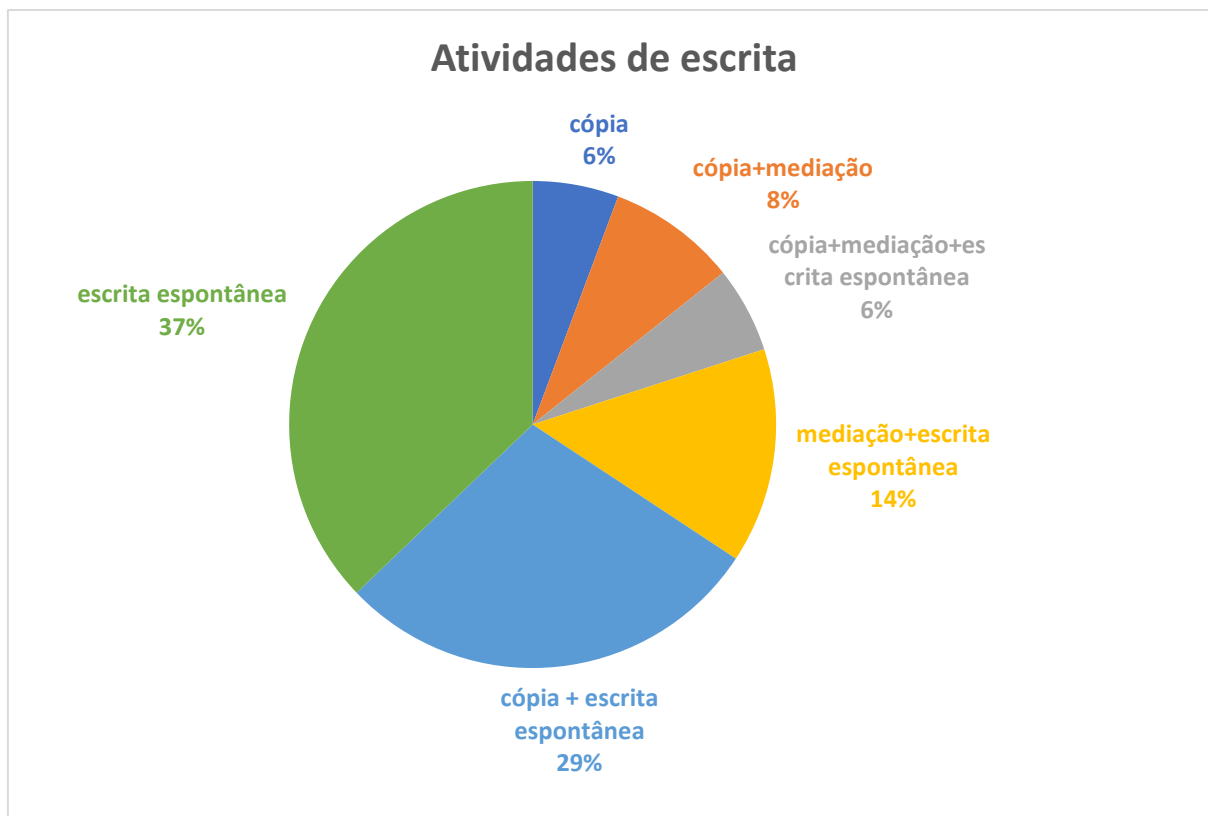


Figura 2. Atividades de escrita.

Percebe-se que nas atividades voltadas para o registro da escrita, temos um número maior de registros espontâneos com 37% das atividades, além desse grande número dos registros espontâneos ainda é expressivo o número de cópia seguida da escrita espontânea, isso mostra que as intervenções realizadas pelo professor, a ponto de o aluno ter resultados diferentes ao decorrer das atividades, são mínimas. As instruções para essas atividades são baseadas no construtivismo, para o qual a vivência e a prática resultariam em aprendizagem, e ainda podemos perceber que nas orientações sobre a organização das atividades os agrupamentos consideram os pressupostos de Emília Ferreiro sobre as fases e hipóteses em que cada criança se encontra, fazendo com que as crianças aprendam também com os pares que se encontram em fases mais avançadas, porém próximas a deles, de modo que juntos avancem suas hipóteses.

Nesse caso, o material pede para que a professora organize grupos nos quais as diferentes fases (hipótese de escrita) se encontrem, com a finalidade de estabelecer a troca dos saberes e o aprendizado das crianças. Aqui, quando o material assume a organização dos alunos de acordo com a hipótese, podemos identificar outro ponto que aproxima o material ao construtivismo.

Antes de começar a atividade, planeje a organização das duplas considerando os conhecimentos dos estudantes sobre o sistema de escrita. Lembre-se de, periodicamente, fazer a sondagem para saber em que momento se encontra cada um. Em relação às suas hipóteses de escrita, considere que podem ser agrupados: a) Estudantes pré-silábicos com estudantes silábicos com valor sonoro convencional; b) Estudantes silábicos que utilizam as vogais com seus valores sonoros com estudantes silábicos que utilizam algumas consoantes, considerando seus valores sonoros; c) Estudantes silábicos que utilizam algumas consoantes com seus valores sonoros com estudantes silábico-alfabéticos. d) Estudantes silábico-alfabéticos com estudantes alfabéticos; e) Estudantes alfabéticos com estudantes alfabéticos. (GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS, 2021, p. 79)

A questão é que a cópia e a escrita espontânea não trabalham efetivamente a aprendizagem da leitura. Fica, portanto, uma lacuna que a falta de mediação adequada produz, pois mesmo quando há um momento de reflexão sobre a escrita durante a atividade, não há subsídio suficiente para promover a aprendizagem da escrita gráfica correta nem da leitura do que a criança escreveu. As primeiras atividades são de escrita dos nomes, listas de nomes dos alunos da turma, o próprio nome e o nome da professora, e a mediação feita para essas atividades é de identificar as letras de cada nome, as letras que se repetem, mas não as sílabas que se formam, deixando a atividade voltada para o reconhecimento do alfabeto.

Durante muito tempo se entendeu que, para poder escrever, bastava memorizar as letras e o modo como se agrupam em sílabas para formar palavras, e assim por diante, até chegar aos textos. Atualmente, estudos e pesquisas comprovam que é necessário, além do domínio das convenções da escrita e seus aspectos notacionais, o conhecimento da linguagem escrita. Em função disso, as propostas deste guia envolvem a ampliação do que os estudantes sabem sobre as letras e seus sons, ao mesmo tempo em que se dedicam ao conhecimento das práticas sociais de leitura e escrita e dos gêneros vinculados a elas, considerando seus usos reais. A leitura e escrita de quadrinhas, listas, nomes, trechos de poemas, parlendas e canções são apropriados para o uso nesse trabalho e constituem-se em atividades habituais de alfabetização que precisam ser propostas diariamente às crianças. Devem ser orientadas pelo princípio metodológico da resolução de problemas, pelo propósito de favorecer a compreensão das regras de geração da escrita alfabética e pelo entendimento de que a alfabetização é resultado de um exercício permanente de análise e reflexão sobre a língua. (GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS, 2021, págs. 35 e 36)

O material orienta que essa prática seja feita com uma certa regularidade, para que assim os alunos se apropriem do conhecimento e possam avançar em suas hipóteses.

Já em relação às atividades de leitura, sempre tem a leitura realizada pelo professor ou em alguns casos o auxílio do professor para essa leitura. Por vezes a finalidade é que o aluno seja de fato ouvinte, como é o caso da contação de história, ou em outros casos, a leitura do professor, que é uma prévia para que o aluno saiba o que ele vai realizar na atividade ou qual palavra ele deverá circular.

A leitura do professor, segundo o material, deve ser realizada diariamente, e o professor deve contextualizar, lendo variados gêneros textuais, para que o aluno se familiarize com as diversas produções escritas que existem. Essa orientação apresentada no material é uma prática proposta por Ferreiro desde a pré-escola:

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler usando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. Ferreiro (2001, p.102)

O auxílio do professor no caso da leitura é pouco ativa, uma vez que o professor está ali, como o próprio construtivismo sugere, como um facilitador, permitindo assim que a criança construa suas hipóteses.

O material oferece além das leituras diárias de contos tradicionais realizadas pela professora. As atividades de leitura estão divididas em: a) apenas realizadas pela professora (7); b) apenas espontâneas (4); c) realizada pelo professor + mediação (2); d) realizada pelo professor + espontânea (13); e) realizada pelo professor + mediação + espontânea (cada ação é realizada em uma parte específica da atividade) (1); f) mediação + espontânea (6), totalizando 33 atividades voltadas para a leitura.

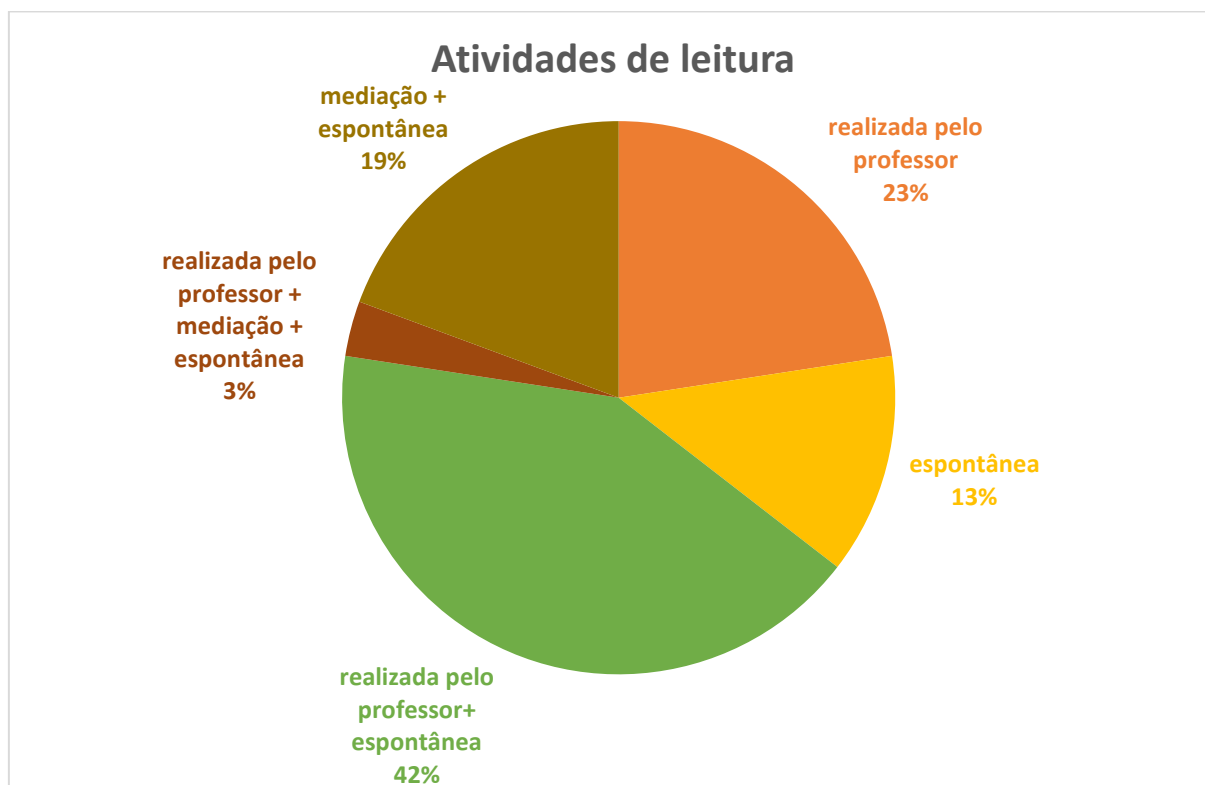


Figura 3. Atividades de leitura.

Assim como nas atividades de escrita, podemos perceber que as atividades de leitura que predominam são as realizadas pela professora. Somadas com a leitura espontânea, 42% é a porcentagem das atividades que tem como orientação que o professor deixe o aluno ler de acordo com as possibilidades que sua hipótese permite, que o aluno tente ler relacionando as letras que conhece com o que possivelmente estaria escrito de acordo com o contexto ou ainda, que o aluno localize no texto a palavra ditada pelo professor.

Todo esse conjunto de atividades tem como intenção promover uma leitura ou, pelo menos, uma pré-leitura das palavras, fazendo com que essas tentativas, segundo Ferreiro, promovam o avanço das hipóteses, mudando assim a fase da escrita em que o aluno se encontra. Segundo o material, essas atividades permitem aos alunos que recorram ao conhecimento prévio das letras para se antecipar na leitura e deduzir o que está escrito, e depois verificar “se tais antecipações são pertinentes”.

Atividades envolvendo a leitura dos estudantes (localizar palavras em listas, acompanhar a leitura de textos que se conhece de memória): nessas atividades de leitura, os estudantes serão desafiados a localizar palavras ou acompanhar a leitura de textos conhecidos de memória, procurando fazer a correspondência entre o que está escrito e o que dizem em voz alta enquanto recitam. Tais atividades permitem que as crianças se utilizem do conhecimento sobre as letras para antecipar o que pode estar escrito em cada parte do texto e verificar se tais antecipações são pertinentes. São importantes para ampliar conhecimentos sobre o sistema de escrita, bem como favorecer que aprendam a ler, sem ter de decodificar letra por letra. (GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS, 2021, p. 6)

Tais atividades podem dar uma “falsa” impressão de leitura, pois a criança, sabendo antecipadamente o contexto que está sendo trabalhado, irá de forma intuitiva deduzir qual palavra está naquela lista de leitura. Por exemplo, em uma lista de leitura com os nomes dos alunos da sala, o aluno poderá na maioria das vezes acertar o nome do amigo da turma, não porque leu a palavra, decodificando as sílabas, mas sim porque com aquela determinada letra ele sabe que tem um número limitado de nomes, e o seu cérebro já decorou aquele formato e o aluno consegue atribuir aquele conjunto de palavras ao seu amigo.

A atividade em si não promoveu a aprendizagem de decodificação, mas de registro do todo, sendo assim, o aluno consegue ler MANOEL, mas se for submetido a leitura da palavra MANADA ele não conseguirá realizar, pois para o aluno que aprende a leitura a partir do construtivismo, ler as partes da palavra não tem importância. Quando o aluno é exposto ao ensino da decodificação, ou seja, o ensino dos sons das letras, os sons das sílabas e o conceito de que as palavras são compostas por partes, e que essas partes são chamadas de sílabas, ele dá conta de realizar essa etapa da leitura de forma mais autônoma, embora isso não assegure que

ele compreenda o significado e o sentido da palavra MANADA no contexto em que está inserida.

A tabela a seguir apresenta o conjunto dessas atividades ou situações didáticas sugeridas:

Nº	Atividades de escrita	Cópia	Ação do professor	Espontânea/ alfabeto móvel
1	Atividade 1 – escrita do nome do(a) professor(a)	X		
2	Atividade 2 – escrita de seu nome e o nome do(a) seu(sua) colega			X
3	Atividade 3 – letras do nome		X	
4	Atividade 1 – identificando os pertences	X	X	X
5	Atividade 2 – nome dos(das) colegas			X
6	Atividade 3 – lista de ajudantes da semana		X	X
7	Atividade 4 – lista de meninos e meninas da turma	X	X	X
8	Atividade 5 – bingo de nomes		X	X
9	Atividade 1a – curiosidades			X
10	Atividade 1 c – tirinhas		X	X
11	Atividade 3 – materiais escolares			X
12	Atividade 4 – itens de uma festa			X
13	Atividade 5 – ingredientes de uma receita de macarrão		X	X
14	Atividade 8 – animais que você conhece			X
15	Atividade 9 – aves conhecidas e não conhecidas			X
16	Atividade 10 – o que tem na cozinha da bruxa			X
17	Atividade 1 – bingo de nomes			X
18	Atividade 1 – crachá	X		
19	Atividade 2 – nomes das pessoas da família			X
20	Atividade 3 – agenda com datas de aniversário		X	X
21	Atividade 5 – uma parlenda conhecida pela família			X
22	Atividade 8 – meio-dia			X
23	Atividade 1 – o que é, o que é..			X
24	Atividade 1a – planejamento do jogo		X	
25	Atividade 2a – produção de bilhete para os pais	X	X	
26	Atividade 4a – “supermercado” – lista de categorias de	X		X

	mercadorias			
27	Atividade 4b – lista de outras categorias de mercadorias que existem em um supermercado	X		X
28	Atividade 4c – escrita de lista de produtos por categoria	X		X
29	Atividade 4d – escrita de lista de produtos de outra categoria	X		X
30	Atividade 5d – produção das etiquetas para o jogo faz de conta – o supermercado	X		X
31	Atividade 5e – escrita coletiva dos nomes das categorias	X		X
32	Atividade 6a – escrita da lista de profissionais do supermercado	X		X
33	Atividade 6b – escrita da lista de compras	X		X
34	Atividade 7a – definição dos papéis e combinados do jogo	X		X
35	Atividade 8a – junto com seu(sua) professor(a) e colegas da turma, elabore um anúncio publicitário	X		X
Nº	Atividade de leitura	Realizada pelo professor	Ação do professor	Espontânea
1	Leitura dos clássicos diariamente	X		
2	Sistema de escrita – o alfabeto	X		
3	Atividade 3 – letras do nome	X	X	
4	Atividade 5 – bingo de nomes		X	X
5	Atividade 6 – ler nomes dos(das) colegas da classe		X	X
6	Atividade 7 – quadro de participantes das brincadeiras		X	X
7	Atividade 8 – jogo do nome oculto		X	X
8	Atividade 1a – curiosidades	X		
9	Atividade 1b – curiosidades	X		
10	Atividade 1 – lista de frutas	X		X
11	Atividade 2 – lista de animais	X		X
12	Atividade 6 – ingredientes de uma feijoada		X	X
13	Atividade 7 – ingredientes de uma macarronada		X	X
14	Atividade 1 – a bruxa e o caldeirão	X		
15	Atividade 2 – notícia	X		
16	Atividade 2 – leitura de parlenda	X		X
17	Atividade 1 – “pai francisco”	X	X	X
18	Atividade 2 – “a barata”	X		X

19	Atividade 3 – “cadê o toucinho?”	X		X
20	Atividade 4 – “hoje é domingo”	X		X
21	Atividade 5 – uma parlenda conhecida pela família			X
22	Atividade 6 – “rei capitão”			X
23	Atividade 7 – “um, dois...feijão com arroz”			X
24	Atividade 8 – meio dia			X
25	Atividade 1 – o que é, o que é..	X		X
26	Atividade 2 – vamos descobrir as respostas das adivinhas	X		X
27	Atividade 4 – vamos descobrir as respostas das adivinhas	X		X
28	Atividade 5 – vamos descobrir as respostas das adivinhas	X		X
29	Atividade 6 – o que é, o que é?	X		X
30	Atividade 7 – o que é, o que é	X		
31	Atividade 5a – conhecendo os valores dos produtos	X	X	
32	Atividade 5f – leitura das etiquetas e organização dos produtos	X		X
33	Atividade 6c – análise de escrita da lista de compras	X		X

Tabela 1. Atividades de Escrita e Atividades de Leitura. Fonte: Elaboração própria desde o Guia de Orientações Didáticas.

4. Considerações finais

O ensino de leitura na abordagem histórico-crítica, ao contrário do que propõe o construtivismo, precisa levar em consideração a necessidade de criação de automatismos no domínio das relações entre grafemas e fonemas, o que implica na consciência fonológica das sílabas e fonemas. Não se pode, porém, reduzir o conceito de leitura a esses processos de decodificação como sugere o método fônico, pois o ensino da leitura implica em trabalhar sim, e de forma significativa, os textos, como os clássicos que o próprio material do ler e escrever traz, e para além de uma leitura realizada pela professora, são necessárias explicações feitas pela professora, buscando palavras significativas dentro dos próprios clássicos, permitindo assim que se aproveite todo o envolvimento que a história proporcionou para utilizar o significado das palavras como referência para ensinar os sons, as relações grafofonêmicas e ainda, o quanto o mesmo conjunto de sílabas daquela palavra pode formar outras palavras, ou até mesmo o quanto os significados e sentidos da mesma palavra pode mudar de acordo com o contexto.

Baseando-nos nos estudos de Vygotsky, que ao explicar a importância de se olhar para um fenômeno (pensamento e palavra), não podemos desassociar olhando para esse fenômeno como elemento, mas sim como unidades que se completam.

A ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência. Ao contrário, como procuramos mostrar desde o início do nosso trabalho, a falha metodológica principal da imensa maioria de investigações do pensamento e da linguagem - falha essa que determinou a esterilidade deste trabalho - está justamente naquela concepção das relações entre pensamento e palavra que considera esses dois processos como dois elementos autônomos, independentes e isolados, cuja unificação externa faz surgir o pensamento verbalizado com todas as suas propriedades inerentes. Procuramos mostrar que o método de análise daí decorrente estava antecipadamente condenado ao fracasso por uma simples razão: para explicar as propriedades do pensamento discursivo como uma totalidade, ele decompunha essa totalidade nos seus elementos constituintes - em pensamento e linguagem, que não contêm propriedades inerentes a essa totalidade - e, desta forma, fechava antecipadamente o caminho para a explicação dessas propriedades. (VYGOTSKY, 2001, p.396)

A análise por elementos, como o próprio autor esclarece, é o mesmo que separar os componentes da água para tentar explicar o motivo que a leva a apagar o fogo.

o pesquisador que, ao tentar explicar por que a água apaga o fogo, iria tentar decompor a água em oxigênio e hidrogênio e ficaria surpreso ao perceber que o oxigênio mantém a combustão enquanto o hidrogênio é inflamável. (Vygotsky, 2001, p.396)

Enquanto o construtivismo mescla elementos do método global e tenta ensinar a leitura do todo para as partes, o método fônico foca nas partes, principalmente no som isolado de cada letra, dizendo até mesmo que saber o nome das letras pode atrapalhar o processo de alfabetização. Ainda temos a vertente de Magda Soares, que fala sobre a importância do letramento, mas o que ela propõe ao final é que o professor deve elaborar um método utilizando um pouco de cada método e organizando o tempo de aula para que possa aplicar cada um deles. Mais uma vez, de forma fragmentada, por elementos, sem tratar a leitura como uma unidade, sem considerar a importância do todo dentro do processo e não separadamente.

Portanto, podemos concluir, que um ensino efetivo, e de qualidade, deva ser sistematizado, como nos propõe Saviani, deve ser integrado, completo e não fragmentado. Não estamos propondo o que todo novo método costuma propor, deixar de lado, abandonar o conhecimento já existente sobre o ensino da leitura e fazer algo totalmente diferente, nem mesmo ensinar a ler utilizando todos os métodos de forma eclética, mas sim que saibamos a importância dos aspectos de cada método e consigamos olhar o processo de aprendizagem de leitura como algo completo e complexo, pois segundo Vygotsky (ano), “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”.

Por esse motivo proponho uma reflexão, ensinar a ler utilizando exclusivamente a partir do método fônico, onde o aluno aprenderá a diferenciar fonemas na leitura, fará sentido para ele? Ele vai entender quando e porque utilizar tal saber? E a partir do construtivismo, fazendo com que o aluno construa inúmeras e variadas listas no decorrer do ano, ouvindo a professora realizar a leitura enquanto o aluno avança suas hipóteses, lendo o que sabe e como sabe, será significativo pra ele?

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. L. R. A performance no domínio do sistema alfabético por parte de alunos alfabetizados com base nos pressupostos de Emília Ferreiro. In: **Simpósio Internacional Linguagens e Culturas: homenagem aos 40 anos dos Programas de Pós-graduação em Linguística, Literatura e Inglês da UFSC, 2011, Florianópolis**. Anais... Florianópolis: UFSC/CCE, Programas de Pós-Graduação em Letras, 2011. v. 1. p. 94-113.
- BRYANT, P; BRADLEY, E et al. Rima e Aliteração, detecção de fonema e aprendizado da leitura. In. **Psicologia do Desenvolvimento**. 26.3: 429p. 1990.
- CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. MEMNON - São Paulo, 2007.
- COELHO, I. T. **Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita, 2016 - repositório.unesp.br
- DANGIÓ, MCS. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Tese de doutorado, 2017.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales et al. São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1985.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana L. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LAVILLE, C; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOMBERT, J. E. **Desenvolvimento Metalinguístico**. University of Chicago Press, 1992.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- _____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia Del Hombre, 1978.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Volume 4. Linguagem e Pensamento, 2 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. Capítulo 3, p. 61 a 93.
- LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1979, v. I. _____. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.
- _____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p. 143-190.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Em Aberto, 5(31), 1986.
- MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. S. **Os conteúdos da alfabetização**: elementos para um debate curricular. Revista Espaço do Currículo, 2018 - researchgate.net

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores, 2008.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1986.

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

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SALLES, J. F; PARENTE, M. A. P. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. In. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, 14(2), 141-286, 2002.

_____. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15(2), 321-331.2002b.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: Visor, 1997.

_____, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 2001.

_____, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Vygotski**: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: UNIVALI, 2001.

PAULA, J; MARQUES FILHO; CERQUEIRA, L. M. **A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como elemento de otimização das competências profissionais em organizações que compõem o arranjo produtivo de confecções de Jaraguá-Goiás**. Jaraguá: [s.n], 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 22/01/2022.

LEITE, L. R. T. **A Zona de Desenvolvimento Proximal e o comportamento organizacional: a dialética de Vygostki no ambiente de uma organização**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 23/01/2022.