

OS CONTEÚDOS DA ALFABETIZAÇÃO: elementos para um debate curricular

THE CONTENTS OF LITERACY: elements for a curricular debate

Francisco José Carvalho Mazzeu¹

Fátima Aparecida de Souza Francioli²

Resumo: Os debates no campo da alfabetização frequentemente têm se concentrado nas questões metodológicas e, em período histórico mais recente, nos processos de aprendizagem das crianças. O artigo traz resultados de estudos que vêm sendo desenvolvidos pelos autores com foco na valorização dos conteúdos e dos aspectos conceituais da alfabetização, em consonância com os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. São analisados com mais profundidade os conteúdos sugeridos por propostas curriculares que se apoiam nesses pressupostos (como aquelas implementadas no estado do Paraná a partir dos anos de 1990), em comparação com os documentos que traçam as diretrizes nacionais para esse ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Entre outros aspectos, procuramos abordar: a questão dos conteúdos da alfabetização sugeridos por essas propostas curriculares e os programas de formação de professores que fazem a mediação das propostas com a prática na sala de aula; a importância da formação de conceitos científicos sobre a língua escrita (gênero, texto, frase, palavra, sílaba e fonema/letra) e sua relação com a percepção empírica decorrente do uso cotidiano da língua. Concluímos que esses conceitos, organizados e ensinados de forma sistemática, são fundamentais para a formação de uma atitude teórica e crítica frente aos fenômenos da linguagem. Dessa forma procuramos apontar para o potencial da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para fundamentar a elaboração de propostas curriculares que superem os limites tanto das concepções tradicionais quanto das abordagens construtivistas e ecléticas da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Propostas curriculares. Pedagogia Histórico-Crítica. Conteúdos.

Abstract: Discussions in the field of literacy have often focused on methodological issues and, in a more recent historical period, on children's learning processes. This article presents results of studies that have been developed by the authors focusing on the valorization of literacy contents, in accordance with the theoretical assumptions of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. The contents suggested by curricular proposals that rely on these assumptions (such as those implemented in the state of Paraná from the 1990s) are analyzed in more depth, compared to the documents that outline the national guidelines for such teaching as the National Curricular Parameters. Among other aspects, we try to address: the question of the contents of literacy suggested by these curricular proposals and the programs of teacher training that translate the proposals to the practice in the classroom; the importance of the formation of scientific concepts about the written language (gender, text, phrase, word, syllable and phoneme / letter) and its relation with the empirical perception resulting from everyday language use. We conclude that these concepts, organized and taught in a systematic way, are fundamental for the formation of a theoretical and critical attitude towards the phenomena of language. In this way we seek to point to the potential of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology to support the elaboration of curricular proposals that go beyond the limits of both traditional conceptions and constructivist and eclectic approaches to literacy.

Keywords: Literacy. Curricular proposals. Historical-Critical Pedagogy. Contents.

¹ Doutor em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Livre-Docência em Fundamentos da Alfabetização pela Universidade Estadual Paulista. E-mail: fmazzeu@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8738-5131>.

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista e Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado Acadêmico em Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná. E-mail: fas.francioli@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7304-2410>.

1 INTRODUÇÃO: o problema da alfabetização na pedagogia histórico-crítica

Os debates sobre a alfabetização, apesar de terem gerado extensa produção bibliográfica e intensas polêmicas, têm estado historicamente focados em dois grandes eixos: a questão dos métodos e a questão dos processos de aprendizagem.

No âmbito da construção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) várias intervenções têm sido feitas nesse debate, desde algumas ideias instigantes lançadas por Saviani (2013, p.18), até teses, dissertações e livros que abordam a questão de modo mais sistemático e amplo (FRANCIOLI, 2012; MARTINS; MARSIGLIA, 2015, COELHO, 2016, DANGIÓ, 2017).

Um aspecto que se evidencia nessa produção é o esforço para explicitar as bases teóricas envolvidas na alfabetização, avançando em relação às concepções existentes, sobretudo no que se refere à necessária superação do construtivismo como abordagem hegemônica nesse campo (MORTATTI, 2016). Na busca desses pressupostos tem sido dado grande destaque aos fundamentos psicológicos fornecidos pela abordagem Histórico-Cultural, na medida em que essa concepção compartilha com a PHC os mesmos pressupostos filosóficos: o materialismo dialético e histórico (MARTINS, 2015, SAVIANI, 2015).

Esses estudos têm mostrado a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento da criança e trazido muitas contribuições relevantes para a elaboração de propostas para a alfabetização, porém a questão específica dos conteúdos e dos conceitos que são formados nesse processo ainda tem sido pouco explorada. Dessa forma, configura-se uma lacuna no debate sobre a dimensão curricular na alfabetização no âmbito dessa concepção pedagógica, pois uma proposta de alfabetização histórico-crítica vai muito além do contraponto entre a teoria histórico-cultural e a abordagem construtivista da aprendizagem.

É necessário evitar, por exemplo, que as “etapas da psicogênese da escrita” propostas por Emília Ferreiro (1995), tais como: as garatujas, a escrita silábica, silábico-alfabética, etc. sejam substituídas por etapas decorrentes dos estudos de Luria (2006), tais como: etapa pré-instrumental, uso de signos primários, escrita pictográfica e simbólica, pois, ao proceder dessa forma, estaria sendo mantido o pressuposto construtivista de que o ensino deve se ajustar ao processo de aprendizagem da criança, contrariamente ao que afirma Vigotskii³ (1991, p. 114), para quem o “único bom ensino é o que se adianta ao processo de aprendizagem”. Portanto, o ponto de partida e a direção do ensino e da aprendizagem não coincidem, mas na verdade precisam seguir caminhos opostos e complementares, como Vigotski (2000) demonstra claramente com o exemplo dos conceitos cotidianos e científicos, que será abordado mais adiante.

Ao mesmo tempo, os pressupostos gerais da PHC, explicitados na valorização do saber historicamente acumulado, no conceito de “clássico” como referência para pensar o currículo e outras ideias fundamentais precisam orientar a análise das questões e problemas específicos da alfabetização, para evitar o surgimento de propostas ecléticas que combinam esses pressupostos com orientações práticas de origem teórica diversa. Portanto, o problema que o presente artigo coloca é a necessidade de aprofundar o debate sobre quais são os conteúdos da alfabetização na perspectiva da PHC, trazendo elementos da teoria histórico-cultural da linguagem e da formação de conceitos para subsidiar essa discussão.

Sabendo da complexidade da tarefa, objetivamos oferecer uma contribuição inicial nessa direção, sem a pretensão de apresentar uma proposta já elaborada, mas apontando elementos que precisariam ser considerados. Um desses elementos é o conhecimento de algumas propostas curriculares e a análise de como vêm abordando os conteúdos da alfabetização.

2 A ALFABETIZAÇÃO NAS PROPOSTAS CURRICULARES

Em relação a essas propostas faremos um recorte a partir de 1990, por considerar o período que trouxe as mudanças curriculares mais significativas a respeito da alfabetização brasileira e que influem atualmente sobre a prática docente.

³ Optamos por adotar para o nome desse autor a grafia correspondente a cada obra citada.

Naquele momento histórico, a passagem do regime militar para um governo democrático provocou mudanças em todas as áreas, inclusive na educação. No contexto da época, várias abordagens teóricas que sustentaram a crítica ao tecnicismo da pedagogia oficial começam a influir sobre as políticas públicas e a gerar novas propostas curriculares.

No início da década de 1990 o Estado do Paraná produziu um currículo básico para as escolas públicas, voltado ao nível denominado à época de 1º grau, correspondente atualmente ao período do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Adotando pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, o currículo foi produzido de maneira coletiva pelos profissionais da educação. Considerando o papel da escola na transmissão-assimilação do saber sistematizado como norteador para definir os métodos e processos de ensino-aprendizagem, a linguagem foi considerada um elemento central na alfabetização. Nesse sentido, a proposta enfatiza a importância da linguagem escrita como a “representação de uma representação”, que exige um alto grau de abstração, conseqüentemente, o desenvolvimento de funções psíquicas complexas.

[...] a alfabetização – tomada como processo de apropriação da língua escrita – assume, na escolarização, um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições de possibilidades de operação mental capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção. Assim, apreender a língua escrita, é mais do que apreender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capaz de abstrações mais elaboradas. (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 36, grifos nossos).

No que se refere à alfabetização, as autoras enfatizam os princípios da Psicologia Histórico-Cultural ao elencar o papel do professor como portador do conhecimento científico, portanto capaz de estabelecer a mediação entre a criança e o conhecimento elaborado. Ao considerar a sua atuação nesse processo afirmam que: “a apropriação do conhecimento socialmente produzido se daria através de demonstração ou de pistas usadas por um parceiro mais experiente, num processo de interação com a criança” (*id., ibid.*, p. 38).

No entanto, ao orientar o trabalho do professor a proposta toma o texto como núcleo do trabalho com a língua escrita, assinalando a necessidade de que texto tenha sentido para a criança, garantindo, assim, sua compreensão global. Somente após a criança compreender plenamente o texto é que o professor poderia destacar frases e palavras e iniciar o estudo do sistema gráfico “O trabalho com o texto será feito tanto para a compreensão da função da escrita, para a compreensão da escrita enquanto representação de palavras, como para a sistematização necessária ao domínio do código escrito” (*id., ibid.*, p. 40). Sendo assim, os conceitos relacionados ao Sistema Alfabético e Ortográfico da escrita ficam em segundo plano e a ênfase é colocada no uso prático da escrita.

Reconhecendo que a escrita não é um processo natural, mas mediado por outro, a proposta curricular sugere ao professor que inicie a alfabetização pela ideia de “representação”. Para isso, indica a utilização de diferentes símbolos visuais como: placas, marcas, logotipos e outros, para a criança compreender a função que os símbolos representam. Depois desse momento caberia ao professor propor atividades para que a criança fique em contato com diferentes tipos de material escrito, como por exemplo: rótulos, revistas, jornais, livros. Nessa etapa, o professor também deveria fazer leituras de literatura infantil, notícias, recados, etc. e ser o escriba das ideias das crianças. O registro seria no quadro, em caixa alta, de diferentes situações discutidas em sala de aula. Uma análise dessa proposta (FRANCIOLI, 2012, p. 70) sintetiza esses elementos:

[...] a proposta explicita o trabalho com textos indicando as atividades possíveis de se realizar com as crianças, como por exemplo: trabalhar o nome das crianças; trabalhar desenhos com ilustração de histórias contadas ou lidas; trabalhar com

textos produzidos pelo professor, bem como todos os tipos de textos sociais, sejam eles poéticos, narrativos ou informativos. A proposta considera que o ponto de partida é o texto e também ele é o ponto de chegada. Para as autoras, isso justifica que todo trabalho de sistematização do uso do código linguístico não poderá ser feito dissociado da produção e interpretação do texto.

Essa análise concluiu que, apesar de avanços na explicitação de pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a proposta curricular acaba adotando alguns princípios da Psicogênese da Língua Escrita quando se refere à correção do professor aos erros dos alunos e, à medida que se define o encaminhamento metodológico, o desenvolvimento das atividades fica muito próximo das orientações adotadas pelas propostas construtivistas. É necessário ressaltar que naquele momento de busca de superação do longo período de autoritarismo, as ideias construtivistas apareciam a muitos educadores (e talvez apareçam ainda hoje), como ideias progressistas, que combatiam o ensino tradicional, considerado como responsável pelo fracasso escolar e como expressão pedagógica do pensamento dominante.

Mesmo com tais ambiguidades, a proposta curricular deixou sua marca na prática pedagógica dos professores como uma proposta inovadora voltada para o compromisso com a melhoria do ensino paranaense. Infelizmente, ela não se manteve em vigor por muito tempo e, no ano de 1995, com a mudança de governo, foi substituída por uma proposta mais alinhada com a nova ordem nacional, na qual o ideário neoliberal conquistava uma relativa hegemonia política.

Nesse cenário, ao final da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) produz e dissemina nas escolas brasileiras os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que adotaram explicitamente para a alfabetização a teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e seus colaboradores (1999), que já vinha sendo utilizada em propostas aplicadas no estado de São Paulo desde meados da década anterior. A abordagem construtivista baseia-se na teoria da epistemologia genética de Jean Piaget e considera a aquisição da leitura e da escrita como resultado da atividade da própria criança, vista como “sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). Isso pressupõe que a criança, por si só, procura compreender “o que a escrita representa” e constrói “hipóteses” sobre o sistema de escrita, passando por etapas com base nas quais o professor deveria organizar o processo de alfabetização. A elaboração dessas hipóteses se daria pelo contato direto com textos e pelo processo de reflexão sobre o sistema de escrita, mediado pela interação com colegas, professores e outros “informantes” (FERREIRO, 1995).

Assim, nos PCNs, a alfabetização está focada na leitura e produção de textos e um dos conceitos centrais é o de “gênero textual”. Apesar de o documento afirmar que esse conceito teria embasamento nas obras de Mikhail Bakhtin (BRASIL, 1997, p. 23) na realidade o conceito adotado se confunde com a ideia de “tipo de texto” e é definido com base somente na sua forma exterior, desviando-se por completo do pensamento do círculo bakhtiniano, que colocou o conteúdo, o tema e a situação social de enunciação como aspectos essenciais do conceito de gênero discursivo. (MEYER; MAZZEU, 2017)

Com essa ênfase no texto, a questão dos conceitos envolvidos na compreensão e no uso do sistema alfabético de escrita praticamente não é mencionada nos PCNs. Para efeito comparativo, as palavras “uso” e “usos” aparecem nada menos do que 102 vezes no documento, ao passo que há uma única menção ao termo “conceito” (BRASIL, 1997, p. 26) quando é abordado o uso de textos em outras disciplinas como História e Geografia e não se encontra qualquer referência direta aos conceitos envolvidos na alfabetização e no aprendizado da Língua Portuguesa. Toda ênfase é dada ao uso da língua e a uma “reflexão” pragmática, vinculada diretamente a esse uso:

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo USO → REFLEXÃO

→ USO. Aparecem, portanto, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”. (BRASIL, 1997, p.35)

Sendo assim, do ponto de vista dos conteúdos da alfabetização nos PCNs, podemos observar o seu direcionamento para a ideia de “competências” e “habilidades” práticas em detrimento da capacidade de representação “teórica” da linguagem como objeto, o que implicaria no ensino de um sistema de conceitos científicos sobre esse objeto.

Para disseminar essas ideias no campo da alfabetização e influir sobre a prática na sala de aula, o MEC elaborou, coordenou e financiou diversos programas de formação de professores, acompanhados de um conjunto de documentos e textos de apoio, os quais acabam funcionando nas escolas como verdadeiros guias curriculares, traduzindo as propostas dos PCNs para o dia a dia da sala de aula.

Um desses programas foi o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores lançado em 2001, destinado a professores da educação infantil e do ensino fundamental (BRASIL, 2001). Metodologicamente todo o programa estava apoiado em estratégias de resolução de problemas com base em pressupostos construtivistas da aprendizagem.

De modo coerente com esses princípios, a proposta centrava-se no texto como unidade de ensino: “Utiliza-se textos reais. O texto é o ‘lugar’ de aprender a ler e escrever e a reflexão sobre as regularidades da escrita é o procedimento básico requerido dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 215). Para isso, o ensino apoiava-se na construção do conhecimento pela própria criança, desenvolvida por meio de reflexões, inferências e processamento das informações recebidas. A orientação aos professores explicitava que, mesmo que a criança não soubesse ler e escrever, deveria ser colocada diante de situações-problema desafiadoras para aprender o que ainda não sabia. Aqui podemos constatar o conceito piagetiano de atividade como interação direta entre o indivíduo e o meio, com ênfase no aprendizado por meio dos “erros construtivos”, isto é, respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 25, grifo das autoras). Para essa concepção, os erros refletem as hipóteses da criança e a correção pelo professor seria pouco produtiva. Essa ideia de que praticamente todo erro é “construtivo” acaba se chocando com o próprio conceito de ortografia (escrita correta, aceita socialmente), fazendo com que esses conteúdos sejam deslocados para um momento posterior à alfabetização.

Enquanto o construtivismo avançava seu domínio na área da alfabetização, os resultados das pesquisas nacionais de educação (FRANCIOLI, 2012, p. 47) e das avaliações em grande escala como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) continuavam mostrando um quadro persistente de fracasso escolar e dificuldades no processo de aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, outros programas foram sendo propostos para a formação de professores, geralmente apresentados como resposta ou solução para reverter esses resultados negativos.

Em 2008 foi lançado o programa Pró-letramento voltado exclusivamente para a formação de professores alfabetizadores, com o objetivo de:

[...] apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização e · sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2008, p. 8).

O programa foi oferecido em nível nacional por meio de parcerias com as universidades e adesão de estados e municípios, tornando-se referência para a construção curricular em muitas escolas.

Como o próprio nome sugere, a proposta do ensino e aprendizagem estava inserida na abordagem do letramento apresentada pela educadora Magda Soares da Universidade Federal de Minas Gerais. Isso implica que o trabalho pedagógico deveria priorizar algumas questões, a saber:

[...] o ensino da língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e

modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua (BRASIL, 2008, p. 9)

Essa abordagem enfatiza a necessidade de ensinar o sistema alfabético de modo concomitante ao uso das práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, “alfabetização é considerada como a aquisição do sistema convencional da escrita e letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades competentes no uso da leitura e da escrita em participação de práticas sociais” (FRANCIOLI, 2012, p. 52). Nessa perspectiva, os processos de alfabetizar e letrar deveriam ser simultâneos, portanto, o programa procura contemplar uma articulação entre alfabetização e letramento desde o início da escolarização.

A conciliação desses dois processos nessa proposta parece estar apoiada em fundamentos distintos, o que justifica a seguinte análise: “É possível observar que os princípios dessa abordagem estão apoiados nos pilares do método fônico, no que diz respeito à alfabetização, e nos princípios do construtivismo no que diz respeito ao letramento” (FRANCIOLI, 2012, p. 54). Trata-se, portanto, de uma abordagem eclética, que tentou integrar diferentes linhas teóricas, mas que pouco considerou os avanços da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Em linhas gerais, a proposta combina um conjunto de atividades e objetivos de alfabetização, voltados ao domínio das relações entre grafemas e fonemas e outro conjunto de atividades de letramento, voltadas à leitura e produção de diferentes tipos de textos, incorporando elementos do construtivismo e de teorias linguísticas contemporâneas. O esforço para conciliar enfoques teóricos diversos e por vezes conflitantes foi sintetizado no conceito de Soares (2004) das múltiplas “facetas” da alfabetização (psicológica, linguística, sociológica) cada uma das quais poderia ser abordada com base em uma teoria diferente e até certo ponto independente das demais.

Contudo, diante das evidências de que um número considerável de crianças estavam chegando aos oito anos de idade sem estarem plenamente alfabetizadas e para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que determina a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, o MEC lançou em 2012 um novo programa para a formação dos professores alfabetizadores denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, assim como o Pró-letramento, gerou documentos que se transformaram na base da organização curricular de muitas escolas.

Com o objetivo de oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes possam concretizar os “direitos de aprendizagem” dos alunos, o PNAIC se propõe a discutir uma estratégia “relativa à delimitação de conhecimentos, habilidades e capacidades a ser contemplada nas propostas curriculares” (BRASIL, 2012, p. 6). Nesse sentido, o documento vai definindo quais as atividades pedagógicas de ensino que devem constar no currículo para atender às diferentes áreas do conhecimento.

Ainda que de forma sintética, apresentamos alguns elementos pedagógicos explícitos na proposta:

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Assim, é importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa. (BRASIL, 2012, p. 7)

Nessa perspectiva, consideramos que os conteúdos a serem desenvolvidos são os mesmos da proposta de Alfabetização e Letramento já apresentados anteriormente, ou seja, mantém-se uma

combinação de atividades de reflexão da criança sobre o sistema alfabético (com ênfase em algumas relações grafema-fonema) em paralelo ao uso de diferentes textos da prática social para atividades de leitura e escrita.

É importante assinalar que nossa intenção não é desmerecer os esforços empreendidos pelos formadores que atuam nesses programas ou mesmo o trabalho dos técnicos e especialistas do MEC que os elaboram. Também ressaltamos que a busca por ações que possibilitem a plena alfabetização de todas as crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental merece apoio, mas não podemos ignorar que tais propostas, além de focarem a solução dos problemas somente nos processos formativos, deixando de lado questões cruciais como: as condições de trabalho do professor que alfabetiza, a organização da escola, a necessidade de integração das políticas públicas voltadas ao atendimento à criança e à família, entre outros aspectos, adotam pressupostos teóricos que reduzem os conteúdos da alfabetização a um conjunto de “direitos” e expectativas de aprendizagem voltadas a formar “competências e habilidades” e não apontam para um efetivo domínio dos conceitos teóricos e científicos sobre a língua escrita que caberia à escola (em uma perspectiva Histórico-Crítica) assegurar a todos. Dessa forma, tais programas acabam deixando a desejar como instrumentos efetivos de transformação das concepções e práticas dos professores e superação do fracasso escolar na alfabetização.

Do nosso ponto de vista, portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural têm uma importante contribuição a dar para a elaboração de pressupostos que superem os limites tanto do construtivismo, quanto das abordagens ecléticas, ao mesmo tempo em que permitem resgatar de forma inovadora elementos da pedagogia tradicional.

3 PRESSUPOSTOS DA PHC E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Saviani (1984, p. 2) define o trabalho educativo como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e socialmente.” No caso da alfabetização isso significa produzir em cada aluno as capacidades de ler e escrever que foram produzidas historicamente pela humanidade com a criação dos sistemas de escrita. Portanto fica descartada *a priori* qualquer abordagem espontaneísta que deixe a criança descobrir por si mesma o funcionamento e as regras do sistema de escrita. Fica claro desde o início que o aprendizado da escrita não ocorre apenas pela prática e pela reflexão direta sobre os fenômenos da linguagem escrita que se manifestam empiricamente à criança, mas requer a apropriação dos conceitos, regras, normas, etc. que permitem compreender e dominar o sistema de escrita enquanto produto histórico da atividade social humana.

Assinalamos que a superação do empirismo e do pragmatismo precisam ser considerados pressupostos para a construção de uma proposta de alfabetização histórico-crítica, já que esta implica na formação de uma atitude teórica no aluno, levando a uma “reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto” (NETTO, 2011, p. 25). A prática de ler, escrever e refletir sobre a escrita não produzem de modo direto e intencional no aluno a capacidade de “apreender não a aparência ou a forma dada aos objetos, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo)” (*id.*, *ibid.*, grifo do autor). Num movimento dialético, a assimilação e reprodução do conhecimento historicamente acumulado é um ponto de partida fundamental para que a prática com textos e outras unidades da língua possibilite apreender o objeto, no caso a escrita, em seus aspectos essenciais, como totalidade concreta. Como define Saviani (2002, p. 4)

A construção do pensamento se daria pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. [...] o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E no entanto, o concreto é também o ponto de partida.

Portanto o contato direto e imediato com a língua, seja por meio da fala que a criança em parte já domina, seja por meio da escrita presente em textos, embora necessário, não oferece base suficiente para a compreensão do sistema de escrita, que requer um ensino sistemático, metódico, que eleva o

pensamento da criança do nível sincrético (empírico), mediado pela análise e por conceitos gerais e abstratos, compreensão das múltiplas determinações dessa forma de linguagem.

Sendo assim, o processo pedagógico da alfabetização implica um ensino sistematizado, objetivando a apropriação das formas, técnicas e conceitos necessários ao domínio consciente da leitura e da escrita pela criança.

Luria (2006) esclarece que linguagem escrita é um sistema de signos que possuem um caráter instrumental, ou seja, podem (e precisam) ser utilizados como mediadores na atividade do indivíduo para que essa atividade supere as formas diretas e imediatas de comportamento. Para ele a aquisição da escrita requer o aprendizado de um conjunto de técnicas que permitem registrar o pensamento por meio de sinais gráficos e recuperar essa informação sempre que necessário: “a escrita constituiu o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (LURIA, 2006, p. 146). Para o autor, antes que a criança consiga compreender e fazer uso da escrita simbólica historicamente desenvolvida, ela realizou muitas tentativas, percorrendo diferentes estágios até chegar à escrita convencional.

Por meio de um experimento que consistia em ditar um conjunto de frases e pedir que a criança procurasse “escrever para lembrar depois” o autor identifica esses estágios principais, que podem ser divididos em dois grandes períodos: pré-instrumental e instrumental, cada um com diferentes fases ou etapas. A mudança desses períodos ocorre quando os traços feitos pela criança no papel adquirem um caráter funcional como meios auxiliares para que ela consiga se recordar das frases ditadas.

A primeira etapa do período pré-instrumental seria a fase dos rabiscos, que para Luria, diferentemente de Ferreira (1995) não representa inicialmente uma tentativa de expressão de um significado, mas sim a imitação do movimento e dos gestos dos adultos ao escrever. O rabisco seria uma espécie de jogo protagonizado, onde a criança “brinca de escrever”. No experimento de Luria as crianças nessa etapa não fazem nenhuma tentativa de usar os rabiscos como meio para se lembrarem do que foi ditado. A segunda etapa consiste no surgimento embrionário de signos, na forma de variações nos rabiscos que correspondem a traços do significado do que foi ditado, por exemplo, a frase “o macaco tem rabo comprido” passa a ser representada por uma linha mais longa que as demais. Luria (*op. cit.*) denominou de signos primários a esses elementos, pois eles já permitem que a criança estabeleça alguma relação com o que foi ditado, mas sem ainda permitir o seu uso como auxílio à memória. O terceiro estágio já pertence ao período instrumental, quando a criança consegue utilizar desenhos como pictogramas para representar as frases ditadas e com isso consegue reproduzi-las sem ter que depender da memória direta. Na quarta e última etapa que ele descreve, a criança já passa a usar os símbolos convencionais, as letras, para representar as frases ditadas. No entanto essa fase é marcada muitas vezes por um momento inicial de aparente retrocesso, pois embora a criança passe a registrar os sons da fala e escreva um conjunto de letras para cada frase, ela pode não conseguir utilizar essas letras para recordar a frase. Dessa forma ela parece avançar na direção do uso do signo como representação da fala, mas recuar no seu uso como representação do pensamento. Por isso Luria afirma que a “pré-história” da escrita na criança não é um processo linear.

Nos estudos e pesquisas que temos conduzido, aplicando formas adaptadas desse experimento de Luria, encontramos muitos casos que confirmam essa ideia de que a aprendizagem da escrita não passa por etapas sucessivas e lineares como pressupõe a abordagem construtivista. Há crianças que saltam etapas ou que retrocedem nesse processo. Por isso o autor considera que o motor do processo de alfabetização não é uma sequência natural e universal, mas o aprendizado de diferentes técnicas e a “substituição de uma técnica pela outra”. Conhecer e valorizar as tentativas iniciais da criança é fundamental, mas essas tentativas não poderiam ser consideradas como a base para o ensino do sistema convencional. Concordamos com ele ao afirmar que:

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o

caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita. Além disso, podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta ‘pré-história’ individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado (LURIA, 2006, p. 143-144)

Isso implica que, ao aprender uma técnica de escrita, por exemplo, a técnica de representar uma ideia através de um desenho ou através da decomposição da palavra falada em sílabas e registro dessas sílabas por meio de letras convencionais, a criança está formando vários conceitos que irão dirigir a sua atividade, inibindo uma reação direta aos estímulos sonoros e gráficos, gerando uma apreensão da escrita como objeto cultural e não como simples reprodução mecânica de uma imagem ou desses sinais gráficos. Por essa razão a reprodução meramente exterior dos signos por meio da cópia não produz o aprendizado da natureza da linguagem escrita.

Assim, a apropriação da leitura e da escrita se dará mediada pelo trabalho intencional e sistematizado do professor, porque sua aquisição não é um processo natural, espontâneo. Para dirigir esse processo é importante compreender como se formam os conceitos, especialmente aqueles necessários para dominar o sistema de escrita.

4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS PELA CRIANÇA

A teoria histórico-cultural considera que a compreensão e o uso pleno dos conceitos científicos só se consolida na adolescência, mas desde a idade escolar a criança desenvolve formas de pensamento conceitual que precedem e interagem com os conceitos científicos que ela vai assimilando por meio do estudo. Já na Educação Infantil, mas com mais ênfase no Ensino Fundamental, a criança passa a ter contato com os conceitos curriculares das diferentes áreas do conhecimento. A forma como esses conceitos interagem com os conceitos espontâneos que a criança elabora na sua vida cotidiana foi um dos temas de investigação de Vygotsky e sua equipe.

Considerado por Vigotski (2000) como um processo, a formação dos conceitos espontâneos pela criança passa por diferentes etapas. A primeira delas consiste no período do sincretismo, que se caracteriza pela dificuldade ou mesmo impossibilidade para a criança de diferenciar os traços dos objetos das suas impressões sobre ele, pois, de certa forma as conexões criadas pela criança no seu pensamento se fundem de forma sincrética com os traços que ela observa nos objetos. Por isso ela denomina pela mesma palavra coisas muito díspares, que parecem não ter nenhuma semelhança entre si. Ainda que a criança use as mesmas palavras que os adultos, o que permite a comunicação socializada, as operações intelectuais que realiza e o significado que atribui a essas palavras são muito diferentes.

Portanto, podemos supor que nessa etapa os próprios conceitos relacionados à linguagem escrita se encontram fundidos sincreticamente com as impressões da criança. Por exemplo, quando ela aprende a escrever seu nome, ela ainda não elaborou um conceito de “nome” que se diferencie do conceito do próprio objeto. Essa indiferenciação se revela no conhecido fenômeno do “realismo nominal” em que a criança acredita que um objeto grande deve ser representado por uma palavra grande e um pequeno por uma palavra pequena.

A segunda etapa da formação dos conceitos já revela a capacidade da criança de observar traços empíricos dos objetos, mas ela toma alguns desses traços para estabelecer relações com base em semelhanças ou diferenças secundárias ou irrelevantes, atribuindo uma palavra a um conjunto que não constitui de fato uma unidade conceitual. Esses conjuntos formados por traços instáveis e aparentes foram denominados de “complexo” por Vigotski (2000) e essa etapa, portanto, se caracteriza por um “pensamento por complexo”, embora o autor ressalte que “o pensamento por complexo já constitui um pensamento coerente e objetivo” (*op. cit.*, p. 179).

Nesse estágio, o pensamento ainda não se apoia nos atributos abstratos e lógicos que situam os objetos em categorias histórica e socialmente elaboradas, mas sim nos elementos mais aparentes que se revelam na experiência imediata. Vigotski subdivide este estágio em cinco fases, que não serão abordadas neste estudo. Quando o pensamento infantil atinge um nível mais elevado, Vigotski considera que a criança chega ao *pensamento por pseudoconceitos* que “constituem o estágio intermediário entre o pensamento por complexo e outra raiz ou fonte da evolução dos conceitos infantis” (*id., ibid.*, p. 218). O que caracteriza o pseudoconceito é que ele já resulta de um processo de abstração que isola determinada característica de um conjunto de objetos e atribui a esse conjunto um mesmo nome, porém essas características ainda não superam o nível empírico. Um exemplo disso ocorre quando a criança consegue agrupar um conjunto de figuras triangulares, mas faz isso pela semelhança que observa nessa forma e pela diferença em relação a outras formas, sem contudo ter assimilado e estar utilizado o conceito de triângulo.

Como analisa Vigotski (2000) o *pensamento por pseudoconceitos* não ocorre somente com as crianças, pois é possível verificá-lo com frequência no dia a dia dos adultos, o que revela que a superação dessa etapa não decorre naturalmente da maturação biológica, mas depende de condições e circunstâncias históricas e sociais.

O último estágio do pensamento é o *pensamento por conceitos*, cuja função é o de “[...] desenvolver a decomposição, a análise e a abstração (*id., ibid.*, p. 220). Para o autor este é o verdadeiro conceito e se expressa por uma mudança profunda no significado das palavras, pois embora o conceito possa ser expresso por uma palavra que a criança já utilizava anteriormente ou já conhecia, os processos de pensamento envolvidos são qualitativamente novos. O conceito condensa os atributos essenciais do objeto ou fenômeno, geralmente conflitantes com a sua aparência e é o caráter objetivo da palavra que possibilita operar com esses conceitos abstratos. O conceito de mesa, por exemplo, não se reduz a um objeto específico, nem mesmo a uma coleção infinita de objetos ou imagens semelhantes em sua aparência, mas se refere a um conjunto de características e a um sistema de relações (mesas, cadeiras, móveis) que é produzido culturalmente.

Por isso não é possível compreender um conceito de modo isolado e relacioná-lo diretamente com uma palavra específica. Também é importante ressaltar que a palavra que nomeia o conceito não surge ao final do processo, como uma espécie de rótulo para uma construção intelectual já pronta. Ao contrário, a palavra enquanto portadora dos significados produzidos historicamente exerce um papel fundamental para direcionar a atividade e a observação da criança para os elementos essenciais dos objetos. O conceito, portanto, se forma por meio de um processo de operações intelectuais de natureza social, envolvendo o uso funcional de palavras carregadas de significado que orientam e ativam diversas funções psicológicas superiores como: a percepção consciente, a atenção arbitrária, a memória lógica, etc., ajudando a criança a abstrair e superar os limites do empírico. Segundo Vigotski (2000, p. 247) “todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados.”

A formação de conceitos na abordagem histórico-cultural não pode ser explicada pelo amadurecimento biológico das estruturas cerebrais, mas tem seus fundamentos na atividade mediada socialmente pela apropriação do conhecimento conceitual acumulado historicamente e objetivado especialmente na linguagem. Sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, dominar conceitos requer a busca da superação do pensamento empírico e da atividade espontânea. Conforme Natadze:

Uma criança pode facilmente identificar e abstrair as propriedades visuais comuns a certo número de objetos, ou antes, assimilar na prática conceitos concretos, mas só muito depois poderá assimilar as características essenciais de um conceito como tal (1991, p. 27).

Nos experimentos realizados por este autor, as investigações demonstraram que a criança em idade escolar assimila com mais facilidade os traços característicos das imagens que lhe são apresentadas, ou seja, ela se fixa nos aspectos externos da imagem e, apresenta dificuldade de “assimilar características essenciais de um conceito quando as imagens visuais correspondentes não coincidem com o conteúdo do conceito, mas estão em contradição com ele” (*id., ibid.*). Assim, o uso de palavras significativas

assimiladas culturalmente é determinante na formação de conceitos. Ao utilizar um conjunto de palavras que estabelecem relações entre os objetos, por exemplo, mesas, cadeiras, móveis, etc. a criança, dirige sua atenção a determinados atributos e, apoiando-se nesses signos é capaz de sintetizar e de abstrair, mesmo que ela ainda não consiga definir verbalmente cada um desses conceitos.

Em resumo, formação de conceitos espontâneos pela a criança começa por uma fase de sincretismo e passa por um largo período de “pensamento por complexos”, até chegar aos pseudoconceitos. A superação dessa fase empírica rumo aos conceitos verdadeiros não vai ocorrer por meio de mera evolução desses conceitos espontâneos, já que mesmo os adultos na sua vida cotidiana os utilizam, mas vai decorrer do aprendizado escolar dos conceitos científicos.

A formação dos conceitos científicos na criança não repete a trajetória dos conceitos espontâneos, mas caminha em sentido inverso. Essa é uma das principais conclusões dos estudos de Vigotski (2000, p. 348):

Para efeito de clareza, poderíamos conceber esquematicamente o caminho do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, uma das quais se projetando de cima para baixo, atingindo um determinado nível no ponto em que a outra se aproxima ao fazer o movimento de baixo para cima. Se designássemos convencionalmente como inferiores as propriedades do conceito mais simples, mais elementares, que amadurecem mais cedo, designando como superiores aquelas propriedades mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e à arbitrariedade e que se desenvolvem mais tarde, poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores.

Portanto, 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.

5 O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA E O CURRÍCULO DA ALFABETIZAÇÃO

No caso da linguagem escrita, a compreensão do Sistema Alfabético-Ortográfico da língua portuguesa requer a formação de vários conceitos. Esse tema ainda precisa ser objeto de estudos e pesquisas mais aprofundados e o que vamos indicar aqui são apenas algumas ideias iniciais e exemplos a serem explorados em investigações futuras. Entre os conceitos que a criança precisa dominar para aprender a ler e escrever se encontra evidentemente o próprio conceito de escrita como sistema de signos que representa o pensamento, seja de forma mais direta como nas escritas pictográficas ou ideográficas, seja de modo indireto como nas escritas fonéticas (silábicas ou alfabéticas). O uso adequado e consciente do sistema alfabético-ortográfico requer o domínio de uma série de conceitos que inclui: grafemas, letras, consoantes, vogais, fonemas, sílabas, palavras, frases e textos. O que caracteriza esses conceitos como científicos é sua articulação em um sistema de relações e de hierarquia segundo grau de generalidade.

Por exemplo, 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.

Essa ideia, de modo geral, tem estado ausente das propostas curriculares para a alfabetização. Nos PCNs o conceito de sílaba é visto como secundário como podemos observar quando afirma que “considerar o texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa não significa que, eventualmente, não seja necessário analisar unidades como as palavras e até mesmo as sílabas.” (BRASIL, 1997, p.53, grifos nossos)

O conteúdo desse conceito é tratado de forma unilateral, pois a sílaba é considerada apenas como uma unidade de análise da fala e da escrita e não como elemento para compor novas unidades, já que existe a intenção de se contrapor completamente às práticas tradicionais que teriam uma concepção “aditiva”: “ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.” (id. *Ibid.*, p.28)

Além de trabalhar com um conteúdo reduzido para o conceito de sílaba, os PCNs sugerem que a apropriação desse e de outros conceitos vai ocorrer de forma espontânea: “*havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.*” (id. *ibid.*, p. 56)

Podemos considerar, a partir da análise vigotskiana, que o conceito de sílaba proposto no documento se situa no nível do “pensamento por complexo” já que identifica a sílaba apenas por um dos seus traços empíricos e pragmáticos que é a sua utilidade como elemento de decomposição da palavra em “partes”. Não se estabelece uma relação do conceito de sílaba com os conceitos de grafema e fonema, vogal e consoante, nem com o conceito de “palavra” enquanto portadora de significado.

Ressaltamos que ao trazer esse exemplo não estamos sugerindo que o conceito de sílaba devesse assumir uma centralidade na alfabetização, como ocorre em alguns métodos e materiais didáticos tradicionais, mas que deveria ser dada maior importância a essa trama de conceitos envolvidos no processo de leitura e escrita.

Os PCNs também defendem que, na alfabetização e nos anos iniciais do ensino, deve ser evitado o uso da chamada metalinguagem que é entendida no documento como uma terminologia que permite falar sobre os fenômenos da língua e seu uso deve ficar restrito a uma dimensão pragmática:

Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise lingüística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos (BRASIL, 1997, p. 60).

Essa concepção sobre a metalinguagem traz uma dificuldade adicional ao processo de formação de conceitos já que induz o professor a evitar os termos técnicos que seriam mais adequados e a usar palavras pouco precisas para se referir aos fenômenos da língua. É o caso, por exemplo, dos alfabetizadores que, tentando evitar o uso do termo “sílabas”, o substituem por “parte”, “pedacinho”, etc. Evidentemente não se trata de definir o conceito de sílaba ou pedir que os alunos o decorem, mas ao introduzir de modo intencional o termo “sílabas” está sendo dado um apoio importante para a formação desse conceito. Conforme descrito por Vigotski, inicialmente o significado dessa palavra para a criança será um “complexo”, ou seja, a criança irá formar um conceito espontâneo a partir de suas observações do que é uma sílaba. Aos poucos, com a apresentação intencional pelo alfabetizador de diferentes tipos de sílabas, das operações orientadas de compor, decompor, relacionar as sílabas com palavras, frases e textos, vai se realizando o processo de generalização necessário para a formação do conceito e o significado desse termo caminha na direção de um verdadeiro conceito. O mesmo raciocínio se aplica aos demais conceitos citados anteriormente (fonema, palavra, frase, etc.). Concluímos que essa discussão se

mostra necessária para o debate sobre alfabetização e para a elaboração de propostas fundamentadas na PHC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: apontando alguns caminhos

As considerações teóricas e as análises precedentes, ainda que demandem maior aprofundamento, permitem adiantar algumas conclusões e sugerir novos estudos.

Primeiramente destacamos a importância de considerar os conteúdos e a dimensão conceitual na elaboração de propostas curriculares fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Em segundo lugar, apontamos a necessidade de trabalhar de forma mais sistemática com os conceitos do sistema de escrita na formação de professores que irão alfabetizar. Em terceiro lugar, consideramos fundamental trabalhar esses conceitos de forma articulada, como parte de um sistema. Dessa forma o uso de textos na alfabetização só se justifica como ponto de partida para analisar palavras específicas, o que por sua vez demanda sua decomposição em seus elementos e o estudo desses elementos como a sílaba, o grafema e o fonema que precisam ser compreendidos em suas múltiplas relações e possibilidades de composição e combinação. Da mesma forma uma unidade menor da língua como a letra deveria ser introduzida no contexto de unidades maiores e mais significativas como a palavra, a frase e o texto. Como quarto ponto a destacar, reiteramos a necessidade de um direcionamento intencional por parte do professor para que o processo de formação de conceitos de desenvolva nessa perspectiva dialética, que articula os conceitos espontâneos e os científicos, aproveitando os melhores traços de cada tipo de conceito e promovendo a capacidade de generalização e abstração que permitirão à criança compreender os fenômenos da língua em sua concreticidade e operar com eles de forma consciente. Finalmente destacamos a necessidade de recuperar significado do uso da metalinguagem, que pode ser uma ferramenta essencial para apoiar o processo de formação desses conceitos por parte da criança.

Esperamos que as ideias aqui expostas possam provocar frutíferos debates sobre a dimensão dos conteúdos e dos conceitos na elaboração de propostas curriculares para a alfabetização.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia do formador*. Módulo I. Brasília, DF, 2001. 221 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1997. 144 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília, DF, 2008. 364 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNAIC - Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa*. Formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília, DF, 2012. 40 p.
- COELHO, I. *Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita*. 2016. 116 f. *Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)* - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP, 2016.
- DANGIÓ, M. C. S. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. 2017. 356 f. *Tese (Doutorado em Educação Escolar)* - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2017.
- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução de H. Gonzales et al. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- FRANCIOLI, F. A. S. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2012.
- KLEIN, L. R.; SCHAFASCHEK, R. Alfabetização. In: PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba, PR, 1990, p. 35-49.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.
- MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.
- MEYER, K.; MAZZEU, F. J. C. Linguagem, enunciação e gênero discursivo: aproximações entre Bakhtin e Leontiev e o ensino de língua portuguesa. *InterSaberes Revista Científica*, Curitiba, PR, v.12, p.473 - 487, 2017.
- MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193/6084>>. Acesso em 20/04/2018.
- NATADZE, R. G. A aprendizagem dos conceitos científicos na escola. In: Luria, A. R. et al.. *Psicologia e Pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1991. p. 27-34.
- NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago.1984.
- SAVIANI, D.. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D.. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D.. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.
- SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra, Portugal: Almedina, 1974.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.25, jan./abr. 2004.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

ISSN 1983-1579
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Recebido em: 13/05/2018
Aceito em: 09/07/2018
Publicado em: 31/09/2018