

## Da psicogênese da língua escrita à perspectiva histórico-cultural da alfabetização

(From the psychogenesis written language to the perspective of cultural-historic of the literacy)

Franciele Adriana da Silva<sup>1</sup>; Alessandra Corrêa Farago<sup>2</sup>

<sup>1</sup> (G) Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP  
franciele\_loira\_@hotmail.com

<sup>2</sup> (O) Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP  
farago@unifafibe.br

**Abstract.** *The pedagogical speeches with innovating literacy suggestions reach in the school routine ensuring an effective and a quality education. In this context, the history of literacy in Brazil has been described by the dispute between different proposals on literacy that arise bringing explanations for the problems and to the difficulties on learning how to read and write. Considering this problem, the aim of this study is to discuss the proposals based on different pedagogical perspectives, presenting a historical context guided on the paradigm of the methods, discussing the contributions and mistakes of misreading the psychogenesis of the written language to reach the perspective of the cultural-historic of literacy. This qualitative research consist a bibliographical survey from an exploratory source. Given the obtained data, it was found that the psychogenesis written language, from Ferreiro and Teberosky (1986), brought an enormous contribution to the comprehension of the route that the child makes to get to the alphabetic writing. This acquaintance has enabled educators to rethink on the way children learn how to read and write. However, it was also found that the misinterpretation of this concept has brought many misconceptions for the literacy work in the classroom. Beyond that, the literature review showed that a more progressive proposal and a critical literacy could bring a better guidance on the understanding of the reading and writing teaching processes.*

**Keywords.** *Literacy. Paradigm of the methods. Psychogenesis of written language. Cultural-historic.*

**Resumo.** *Os discursos pedagógicos com propostas inovadoras de alfabetização invadem o cotidiano escolar garantindo um ensino efetivo e de qualidade. Nesse contexto, a história da alfabetização, no Brasil, vem sendo descrita pela disputa*

*entre diferentes propostas de alfabetização que surgem trazendo explicações para os problemas e as dificuldades em aprender ler e a escrever. Pensando nessa problemática, o objetivo desse estudo é discutir sobre as propostas pautadas em diferentes perspectivas pedagógicas, apresentando uma contextualização histórica pautada nos paradigmas dos métodos, discutindo as contribuições e os equívocos da má interpretação da psicogênese da língua escrita até chegar à perspectiva histórico-cultural de alfabetização. Essa pesquisa de natureza qualitativa se constitui de um levantamento bibliográfico de cunho exploratório. Diante dos dados obtidos, verificou-se que a Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1986), trouxe uma enorme contribuição para a compreensão do percurso que a criança faz até chegar à escrita alfabética. Esse entendimento possibilitou que os educadores repensassem a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever. No entanto, verificou-se que a má interpretação desta concepção trouxe inúmeros equívocos para o trabalho de alfabetização em sala de aula. Além disso, a revisão da literatura evidenciou que uma proposta mais progressista e crítica de alfabetização pode trazer um melhor direcionamento da compreensão dos processos de ensino da leitura e da escrita.*

**Palavras-chave.** Alfabetização. Paradigma dos métodos. Psicogênese da Língua Escrita. Histórico-cultural.

## **Introdução**

O contexto da alfabetização, no Brasil vem se apresentando por diferentes discursos que se contrapõem tentando trazer soluções aos problemas enfrentados pela Educação brasileira no que tange às propostas voltadas ao aprendizado da leitura e da escrita.

Nesse sentido, utilizando-se da analogia feita por Duarte (2008) as novas tendências pedagógicas surgem nos contextos educativos como um “presente de grego”, que chega para nos encher de novas esperanças e nos dar a solução para tantos problemas enfrentados no cotidiano de nossa profissão docente. Essas novas tendências ou propostas educacionais mirabolantes ocultam seus reais objetivos sob uma camuflagem de um ideário que diz serem elas progressistas e críticas, que promovem a salvação para as questões polêmicas e dificuldades enfrentadas pelos professores quando o assunto é a alfabetização.

Na verdade essas novas propostas de alfabetização trazem em seu bojo velhos discursos em nova roupagem e, com isso, desejam instituir modismos em meio a uma era de pedagogias mercadológicas definidas por um modelo neoliberal, ótima reflexão cujo objetivo é garantir

condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas por um critério mercadológico de ensino.

Diante dessa realidade, a escolha do tema da presente pesquisa ocorreu em função de que acredita que se tem instituídas concepções de alfabetização consideradas não-críticas, porém, estas vem com um verniz crítico sob a ótica da adaptação às demandas de mercado, com o esvaziamento do currículo escolar, mesquinhando o processo do ensino à custa do ideário considerado necessário para a sociedade do conhecimento que é o do “aprender a aprender”.

Nesse ínterim, o objetivo desse artigo é apresentar um breve percurso histórico da alfabetização, discutindo os equívocos, as contribuições e consequências da má interpretação da proposta construtivista para o trabalho de alfabetização. Além de apresentar a perspectiva de alfabetização histórico-cultural como uma possibilidade de vislumbrar uma educação crítica, emancipatória e transformadora.

No que se refere aos aspectos metodológicos o presente estudo é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, sendo caracterizado, segundo a natureza dos dados, como uma pesquisa bibliográfica. Dessa forma para estruturar o referencial teórico deste artigo utilizaram-se dos seguintes autores: Alvarenga (1989); Duarte (2000, 2001, 2006); Ferreira e Teberosky (1985); Francioli (2012); Franchi (1991); Garcia (1997); Gontijo (2003); Leontiev (1978); Luria (1978); Martins (2003, 2007, 2008); Marsiglia (2011); Mendonça e Mendonça (2011); Mortatti (2000, 2006); Oliveira e Duarte (1986); Saviani (2008); Soares (1985, 2003); Vigotski (1989, 1991, 2001, 1988), entre outros.

A pesquisa foi estruturada em três seções: na primeira seção será discutido a respeito dos paradigmas dos métodos; na segunda seção apresentaremos uma discussão a respeito dos equívocos e consequências da má interpretação da proposta construtivista e na última seção apresentaremos brevemente as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental.

## **1. Os métodos de alfabetização no Brasil**

Nesta seção discutiremos a respeito dos métodos e das propostas durante as décadas no Brasil e como o processo da leitura e da escrita foi evoluindo durante esses anos que passou.

Segundo Mortatti (2006), a história da alfabetização vem sendo descrita pela disputa entre os “métodos de alfabetização”. Novas propostas surgem tentando trazer explicações para o problema da dificuldade em aprender a ler e a escrever nas escolas públicas.

Há quase um século, um método predomina sobre outro método com o intuito de trazer algo inovador para o âmbito educacional no que se refere aos processos de alfabetização.

No Brasil e fora do Brasil, há uma guerra de método de alfabetização em leitura e essa guerra já não vem de hoje. Mais ou menos um século que um método predomina sobre outro método. Nos anos 60, Paulo Freire, com seu método de alfabetização, ganhou publicidade internacional pelo conhecimento da leitura, tendo acesso ao código linguístico e o alfabetizado a ter uma visão crítica e política.

Para Mortatti (2006), a escola teve um preparo para novas gerações, para atender o Estado republicano, com necessidade de nova ordem política e social, portanto a escola se tornou um instrumento muito importante na modernização. Saber ler e escrever é um principal instrumento na aquisição de saber esclarecimento para o desenvolvimento social. Já a leitura e escrita, que eram consideradas apenas como uma cultura restrita, menos informal, tornando-se obrigatória, leiga e gratuita com o objetivo de ensinar e aprender.

Por um lado, o processo de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial da escola, é um mundo novo para as crianças e isso entra na história. A alfabetização e a escola vêm sendo interrogadas nas últimas décadas. Às vezes são os métodos, os educandos, o educador, o sistema escolar, condições sociais, políticas públicas (MORTATTI, 2006).

Em consequência disso, cada momento histórico, tem esforços de mudanças, onde o ensino tradicional, ocorrendo o fracasso escolar. Esses processos de ensino de leitura e escrita, é portador de um novo e revolucionário método de alfabetização, que defende os métodos antigos e tradicionais (MORTATTI, 2006).

Como foi dito, o império brasileiro, o ensino era organizado, e as poucas salas eram adaptadas, onde abrigavam todas as series, eram as aulas “régias”. E o ensino dependia mais do empenho do professor e do aluno. O material didático era muito precário na segunda metade do século XIX, e continha material impresso como forma de livros para o incentivo da leitura, chamadas cartilhas do “ABC” e faziam manuscritos. E na parte da leitura, usava-se o método sintético que utilizava para a aprendizagem da leitura (MORTATTI, 2006).

Nesse momento houve a metodização do ensino por meio da leitura sintética. Nesse contexto, uma das primeiras cartilhas foi produzida no final do século XIX por educadores fluminenses e paulistas, baseados no método de marcha sintética (MORTATTI, 2006).

Isso indica que no primeiro momento crucial, na década de 1880, o “método João de Deus”, passou a ser divulgado nas províncias de São Paulo e Espírito Santo por Antônio da Silva Jardim, militante e educador de português. O método é linguístico, para o ensino da leitura pela palavra, para depois a parte fonética das letras. Silva Jardim acha o método como um progresso social. E na década de 1890 teve uma competição entre os defensores do “método João de Deus”. Que utilizava os métodos sintéticos e nessa competição se trouxe uma nova tradição (MORTATTI, 2006).

É claro que o método fonético é conhecido por ser sintéticas e fonéticas. Grafemas são letras e fonemas são sons para formar frases, sílabas e palavras. Um dos métodos mais antigo é o alfabético ou soletração que é ensinar as letras que são consoantes e unir letras à vogais, elas partem até chegar as letras e os sons são fonológicos. A cartilha do ABC é o principal material didático que o educador acreditava que funcionava que era repetição de letras e sons e que os educandos iriam adquirir a leitura. (MARTINS, 2003).

Para Corrêa (2003), a aprendizagem da leitura e a produção de texto têm como objetivo de acabar com os métodos antigos.

Os resultados evidenciam que com a mudança social e econômica tem trazido novas concepções da alfabetização, esta importância está na história da escrita e essa importância nos traz novas evoluções para as práticas de alfabetização. Como nos humanos conseguimos superar a fase ideológica, onde o homem só desenhava suas ideias, daí passou para a escrita primitiva por volta de 3000 a.C. é onde se dá o valor fonético. O desenho é como se fosse o som, e os sinais escritos se comparavam com a escrita taquigráfica, que é o começo da escrita dos alunos, quando estão sendo alfabetizados.

Como mostra a pesquisa, os períodos da história, mostra diferença que a sílaba tem na alfabetização de crianças, jovens e adultos, isso vem desde o passado, a sílaba sempre esteve presente na história da leitura e escrita, tendo alguns elementos como base, mas o que é importa é o som e o sentido na hora de silabar palavras.

Cabe frisar que a abordagem sintética tinha uma regra geral: as fases de aprender. E só se passava para outra fase se aprendesse de verdade. Em função de o aluno conhecer bem o alfabeto para poder ler, a soletração levava muito tempo para se aprender e exigia muito

esforço do aluno e professor e o método fonético fez que ocorresse um avanço no desenvolvimento. (CORRÊA, 2003).

Desse modo, o século XVIII, depois que os alunos já tinham aprendido o alfabeto, passava para a fase de sílabas. Este método silábico veio para resolver o problema fônico, tendo que apresentar palavras para se extraírem sílabas. Primeiro combinando vogal para formar ditongos e tritongos, exemplo: AI, EI, OU... Depois combinando vogal com consoante, exemplo: BA, BO, BU... até completar a família silábica, Depois dígrafos, exemplo: QU, SS, RR... com várias dificuldades ortográficas. Existem várias regras entre o som e a grafia, já que vem para desencadear a cadeia sonora e gráfica.

De acordo com Corrêa (2003), esta publicação sobre alfabetização pode ser discutida fora da escola, por ter base linguística, mostrando a leitura e a escrita para se expressar e interpretar ideias, isto é uma pedagogia crítica, onde contempla a cultura, para impedir a evasão escolar, que é influenciado pelo professor Paulo Freire, que o vocabular serve para identificar um tema.

Contudo, o mundo sempre está evoluindo, ensinar a decifrar não é mais aceitável. A competência e o entusiasmo trarão vários pontos positivos para essa mudança, onde os alunos realmente aprendem a ler e a escrever, só basta o professor melhorar sua metodologia em sala para conquistar o aprendizado de todos.

É importante destacar que em 1890 implementou-se o estado na educação. Para mostrar aos outros estados que, essa reforma teve participação da escola normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa em 1896, onde se foi criado o “jardim da infância” na escola nova.

A institucionalização do método analítico desenvolvia atividades práticas, buscando melhorar o método de ensino. E foi onde os educadores começaram a defender o método analítico e esse método se tornou obrigatória para todas as escolas públicas naquela época. Este método é uma concepção nova, para adaptar o ensino de leitura. As cartilhas no momento de alfabetização, no início do século XX, no método da marcha analítica.

Na verdade, os meados de 1920 continuaram os debates sobre os métodos, incluindo a leitura na fase inicial do processo, já que a escrita se tratava mais da caligrafia e em 1910 é onde começa a ser utilizado o termo “alfabetização”. Neste segundo momento se desenvolve práticas didáticas, o ensinar, aprender, são definições de visão e audição.

Conforme pondera Martins (2003), é analítico ou global, que é um processo de dedução, encontrando palavras iguais silabas parecidas e desrespeitar signos gráficos do código alfabético.

Partindo dessa aplicação do método construtivista se dá na praxiologia do mesmo método. Ela concentra-se no alfabetizando e não alfabetizando, foi uma importante intervenção que o educador necessita para ter a compreensão da leitura e escrita. É uma importante etapa da educação escolar, à LDB em 1986, não faz referência no sistema ortográfico da educação infantil e ensino fundamental.

Nesse sentido, o processo de aquisição, tem que ser do código alfabético e numérico, onde o alfabetizando seja letrado e enumerado, onde adquirir habilidades cognitivas para obter na hora da pratica. Como garantir a alfabetização da leitura? Na década de 60, os educadores utilizavam o método de silabação, onde ensina ler e compreender silabas frases e palavras. Só o método não se garante totalmente na aprendizagem. O Português e o Espanhol são um método fonético, onde se dá no sistema linguístico, entre grafemas e fonemas na ortografia sônica.

Assim, os meados de 1920, teve a “autonomia didática” feita pela “Reforma Sampaio Dória”, onde começaram a procurar novos métodos para o ensino da leitura e escrita. E com isso começaram a misturar os dois métodos sintéticos e analíticos para aplicar, até achar uma nova concepção de um método que faça com que o educando aprende com mais eficaz a ler e a escrever. Do ponto de vista de alguns autores, tornou-se um método tradicional. Portanto, em 1970 fundamenta-se uma nova leitura e escrita, que traz resultados de “como ensinar” e a “quem se ensina”.

Não é de surpreender que um dos grandes desafios dos educadores, tem que ter um conhecimento Linguístico e Alfabetização onde os educandos tem que ter noção em grafema e fonema, onde o educando tenha que entender o som da fala. A partir dos três anos de idade, já se pode utilizar o método fonológico, que é a fala da criança. A leitura mostra que o método fônico é das comunidades pobres, ou seja, da cultura mais simples e popular.

Além do mais, os Signos são as letras dos alfabetos, onde as letras têm o sistema de escrita. E com o conhecimento ortográfico adquirido, ela aprende tudo, como: a utilização do hífen, o til, pontuação e números. E o método global não ter funcionado, tendo como o sistema da América Latina, uma vez que o sistema linguístico que requer dos educandos uma memorização.

## **2. Contribuições e consequências da má interpretação da Psicogênese da Língua Escrita**

Tendo por base a discussão teórica feita por diferentes autores esta seção vai tratar dos equívocos decorrentes da má interpretação da proposta construtivista de alfabetização. Iniciaremos nosso texto ressaltando a grande contribuição de Ferreiro e Teberosky (1986) que fundamentadas na psicolinguística iniciaram sua pesquisa de doutorado a partir de 1974 investigando a gênese do processo de apropriação do sistema de escrita alfabético pela criança.

No decorrer desta pesquisa comprovaram que as crianças apresentam níveis conceituais linguísticos, ou seja, elas constroem hipóteses a respeito da escrita, que se configuram nos seguintes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico a criança apresenta avanços conceituais que vão da garatuja, as pseudoletras e o pré-silábico, especificamente, vamos observar a seguir. Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas.

Ferreiro e Teberosky (1986) assinalam que neste nível, a leitura do escrito é sempre global, e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de ser analisáveis: assim, cada letra vale pelo todo.

Na etapa dos grafismos primitivos, as crianças produzem rabiscos, pseudoletas, mistura letras e números, e sabem que escrever não é a mesma coisa que desenhar. Nessa etapa, a criança faz a primeira distinção entre os desenhos e letras, números, etc. Nas primeiras tentativas de escrita, as crianças produzem grafias que tentam se parecer com letras. Há diferenças entre letras e números: a criança perceberá que, além dos desenhos, existem letras e números. As crianças conhecem as letras e utiliza das convenções de escrita, apresentam alinhamento, orientação esquerda-direita e distribuição do texto no espaço.

No nível pré-silábico, a criança apresenta a hipótese da quantidade mínima de letras em cada palavra (duas ou três); Hipótese de variedade nas letras de cada palavra; Hipótese de variedade entre palavras (mudança na ordem, quantidade e/ou repertório de letras); A quantidade (e/ou tamanho) de letras está em função do tamanho do objeto (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986).



A criança não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia. Nesta fase ela expressa sua escrita através de letras usadas aleatoriamente, sem repetição e com o critério de no mínimo três. Outra característica desta fase é o "realismo nominal", expressão utilizada por Piaget para designar a impossibilidade de conceber a palavra e o objeto a que se refere como duas realidades distintas.

Assim, a criança pensa que a palavra trem é maior que telefone, porque representa um objeto maior e mais pesado. A superação do realismo nominal, pela percepção de que a palavra escrita, diferentemente do desenho, não representa o objeto, mas seu nome, é indispensável para o sucesso na alfabetização. Conflito que levará ao próximo nível: a percepção de que há estabilidade nas palavras (há uma forma única para escrever corretamente cada palavra).

Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que no nível silábico, como a unidade de som que se percebe é a sílaba, a criança inventa a escrita silábica, ou seja, cada sílaba é representada por uma letra ou uma grafia. Escreve-se uma letra para cada sílaba: signos, vogais, consoantes, vogais e/ou consoantes. Como a unidade de som que se percebe é a sílaba, a criança inventa a escrita silábica, ou seja, cada sílaba é representada por uma letra ou uma grafia. A criança apresenta alguns problemas nessa hipótese: está convencido de se necessita de mais de uma letra para escrever uma palavra, por isso, tem dificuldade na escrita de monossílabos; nas palavras com letras que se repetem como Batata, escreveria AAA, isso não pode ser lido e gera uma dificuldade; palavras diferentes são escritas da mesma maneira, como bola e cola, ambas escreveriam OA, isso não é aceito; quando a criança utiliza as consoantes ela distingue melhor algumas palavras de outras.

A criança descobre a lógica da escrita, percebendo a correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras, usando, ao escrever, uma letra para cada emissão sonora (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

No nível silábico-alfabético, cada sílaba pode ter mais de uma letra, mas não se põem todas (iniciais, finais, letras mais conhecidas, etc.) Quando se descobre que uma sílaba pode ser escrita com a vogal ou com consoante, acaba-se por escrever ambas (ora escreve-se silabicamente, ora alfabeticamente).

Por fim, o último nível o alfabético, constitui o final desta evolução. A criança já compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Compreendeu-se o sistema

convencional de escrita. Porém, aparecem novos problemas, como as questões de: segmentação, ortografia, maiúsculas, minúsculas, acentuação, etc (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas, quando a criança compreende a organização e o funcionamento da escrita e começa a perceber que cada emissão sonora (sílabas) pode ser representada, na escrita, por uma ou mais letras.

A base alfabética da escrita se constrói a partir do conflito criado pela impossibilidade de ler silabicamente a escrita padrão (sobram letras) e de ler a escrita silábica (faltam letras).

Neste nível, a criança, embora já alfabetizada, escreve ainda foneticamente (como se pronuncia), registrando os sons da fala, sem considerar as normas ortográficas da escrita padrão e da segmentação das palavras na frase (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Essa constatação teórica inaugurou um novo período na história da alfabetização nos países de Língua Latina. No Brasil, a divulgação desta pesquisa aconteceu em 1986 com a publicação da obra: “A psicogênese da Língua Escrita”. Tal referencial surgiu com o intuito de minimizar os altos índices de evasão e repetências existentes nas séries iniciais visando, assim, contribuir para melhoria da qualidade da alfabetização (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Diante dessa expectativa, a grande parte dos sistemas de ensino começou a se apoderar de tal referencial. No entanto, os professores estavam despreparados e pouco informados a respeito de como atuar em sala de aula utilizando esse novo conhecimento a respeito do percurso que as crianças fazem para se apropriarem do sistema de escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

A maioria dos alfabetizadores seguia o método tradicional de alfabetização. Para isso, trabalhavam com exercícios de prontidão a fim de preparar as crianças para a escrita; utilizavam a cartilha que apresentava gradativamente as famílias silábicas e aplicavam exercícios mecânicos e repetitivos de cópia, ditados, entre outros. Não havia a preocupação do trabalho com textos e os poucos existentes eram “pseudotextos” atrelados às famílias silábicas da cartilha.

Morais (2005, p. 40) afirma que

os métodos tradicionais de alfabetização, independentemente de serem sintéticos ou analíticos, sempre adotaram a concepção de escrita como código. Sempre viram a tarefa do aprendiz como restrita a memorizar

informações dadas prontas pelo adulto. Cabia então ao aluno copiar e copiar... para poder memorizar.

Com a adesão dos sistemas de ensino ao referencial teórico da Psicogênese houve um conflito metodológico assumido pelos professores naquele momento (MENDONÇA E MENDONÇA, 2011).

Para tentar sanar essa dificuldade, o MEC (Ministério da Educação) investe em formação continuada de professores a fim e subsidiá-lo com propostas metodológicas que partissem dessa contribuição psicolinguística.

Acreditamos que é nesse momento que se começam os grandes equívocos da má interpretação da Psicogênese da Língua Escrita. Estes serão elencados a seguir.

O primeiro grande equívoco a *exclusão do ensino de conteúdos específicos da alfabetização*, no caso, o trabalho o desenvolvimento das habilidades e consciência fonológica dos alfabetizados (MORAIS, 2005).

A respeito desta consciência fonológica, Morais adverte que a criança precisa compreender que as propriedades do nosso sistema de escrita alfabética (SEA) para isso estabelece os conhecimentos específicos que a criança precisa desenvolver, são eles:

1) que se escreve com letras, que as letras não podem ser inventadas, que para notar as palavras de uma língua existe um repertório finito (26, no caso do português); que letras, números e outros símbolos são diferentes; 2) que as letras têm formatos fixos (isto é, embora p, q, b e d tenham o mesmo formato, a posição não pode variar, senão a letra muda); mas, também que uma mesma letra tem formatos variados (p é também P, P, p, P, p, etc.), sem que elas, as letras, se confundam; 3) quais combinações de letras estão permitidas na língua (quais podem vir juntas) e que posição elas podem ocupar nas palavras (por exemplo, Q vem sempre junto de U e não existe palavra terminando com QU em português); 4) que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra O vale por /ó/, /õ/, /ô/ e /u/, por exemplo) e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com S, C, SS, Ç, X, Z, SC, SÇ, etc) É importante observarmos que a maioria desses “detalhes”, tão óbvios – e não-conscientes para os adultos letrados – nunca envolvem só memorização. São questões conceituais. Sua complexidade fica mais evidente, se nos dermos conta de que a compreensão (ou reconstrução) de outras propriedades fundamentais para o domínio da lógica da notação alfabética precisa ser feita internamente pelo aprendiz, para que ele possa avançar em seu aprendizado do sistema. (MORAIS, 2005, p. 42-43).

O segundo grande equívoco refere-se à *interpretação da Psicogênese como um método*. Alguns pesquisadores brasileiros (GROSSI, 1985, 1995; WEISZ, 1988) didatizaram

os níveis conceituais linguísticos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986) para oferecerem aos professores um “saber fazer”. Isso acabou por trazer ao professor atividades pré-elaboradas sem que esse soubesse, de fato, avaliar os conhecimentos de escrita de seus alunos. Segundo Mendonça e Mendonça (2011, p. 45) “nem o construtivismo, nem a Psicogênese da língua escrita são métodos, mas ainda hoje é comum, ao se questionar um alfabetizador sobre qual é seu método de ensino, obter-se a resposta: método construtivista”.

O terceiro equívoco refere-se à *dificuldade em entender os conceitos de alfabetização e letramento*. E essa confusão repercute no trabalho didático do professor, uma vez que se faz a inferência de que a criança irá aprender a ler e a escrever apenas tendo contato com os textos que circulam socialmente. Isso não é verdadeiro, pois, para ela se alfabetizar ela precisa pensar sobre as especificidades da alfabetização trabalhando e sistematizando os conhecimentos do nosso sistema de escrita alfabética (SOARES, 2003).

Mendonça e Mendonça (2011) pondera que o quarto equívoco está ligado à *utilização de diferentes suportes de textos*. O discurso de se apresentar aos alunos textos que circulam socialmente e que fazem parte da sua realidade e de seu contexto, tais como embalagens, rótulos, panfletos, receitas, entre outros, esvaziou a sala de aula de texto literário. E quando se trabalhava com o texto literário, este era didatizado servindo, muitas vezes, para exercitar questões gramaticais, esquecendo-se da essência deste texto.

O quinto equívoco foi que os professores apostaram na ideia de que os *alunos aprendem a escrever só de ver o professor escrevendo na lousa*. A produção de texto é algo que demanda conhecimentos a respeito da língua extremamente complexos. Dessa forma, é preciso aprender a escrever, escrevendo. O aluno precisa aprender procedimentos para revisar seu texto e para aperfeiçoá-lo, entendendo a provisoriedade que a escrita tem. Esse trabalho levará o aluno a produzir textos cada vez mais bem escritos (SOARES, 2003).

O sexto do equívoco que foi avassalador para os resultados de alfabetização que temos hoje, refere-se a ideia de que *não precisa ensinar, a criança aprende sozinha*. Com essa assertiva, estamos afirmando que o trabalho do professor se faz desnecessário. Essa concepção é um absurdo, visto que a criança sozinha não tem condições de entender o complexo sistema de escrita alfabética (MENDONÇA E MENDONÇA, 2011).

O equívoco anterior está atrelado a uma outra problemática de que como a teoria construtivista afirma que é o sujeito que constrói seu conhecimento, o professor não pode intervir. Como vimos a criança não aprende sozinha e para avançar ela precisa do trabalho

constante do professor por meio de intervenções que demandem o conhecimento do que essas crianças sabem sobre o sistema de escrita.

O sétimo equívoco que Mendonça e Mendonça (2011) apresenta refere-se a uma questão polêmica, de que o *professor não pode corrigir o aluno*. A forma tradicional de correção em que a professora levava o caderno dos alunos para casa, canetava todos os erros e devolvia ao aluno sem nenhuma reflexão é totalmente reprovável. A correção se faz necessária, inclusive, para que os alunos possam avançar. No entanto, ela deve sempre gerar um percurso árido para a criança de reflexão e entendimento do porquê se escreve daquele jeito e não da forma como colocou. Esse depende de uma intervenção constante pelo professor.

O último equívoco relaciona-se ao *preconceito contra a sílaba*. Tal preconceito se deu pela crítica aos métodos tradicionais de alfabetização uma vez que estes se consolidaram por meio do uso da cartilha. Tais cartilhas se estruturavam por meio da apresentação das famílias silábicas em ordem alfabética de forma mecanizada, fragmentada e por repetição. Se pensarmos no conhecimento que temos, hoje, sobre o nosso sistema de escrita alfabética vamos observar que para se alfabetizarem, os alunos precisam compreender algumas propriedades do sistema de escrita alfabética. Essa compreensão perpassa pelo entendimento de que os segmentos de falas (sílabas) devem ser analisados e refletidos na composição de uma palavra.

Conclui-se que a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) trouxe uma enorme contribuição para o campo da alfabetização. No entanto, precisamos ter clareza das consequências decorrentes da má interpretação da Psicogênese da Língua Escrita.

Muitos pesquisadores como: Morais (2012), Leal (2005), Mendonça (2011) sugerem que a escola desenvolva um trabalho sistemático de consciência fonológica para que haja uma maior compreensão e apropriação do sistema de escrita pela criança.

Neste caso, o texto CENP de 1991, Carlos Franchi (1991), estuda a criatividade e a gramática na perspectiva construtivista. Franchi faz reflexões, abordando contribuições e limites dos escolanovistas.

Segundo Marsiglia (2011), o avanço por Piaget, iria mostrar que o pensamento e a linguagem não são reflexões dos modelos, mas que correspondem aos esquemas elaborado pelo próprio indivíduo ou pessoa. O processo era reconhecido por muitos autores, como, García (1997):

Com base na perspectiva piagetiana, o professor deve ser criador, se quiser ser professor. Não criador da grande teoria, não criador das infundáveis e vazias verbalizações que enchem os manuais pedagógicos. Deve ser criador daquilo que eu chamaria de “as oportunidades para descobrir”. Porque toda verdadeira aprendizagem (não a simples aquisições de informação) é um descobrimento, e todo descobrimento é uma recriação de uma realidade interpretada. (GARCÍA, 1997, p.54).

Segundo Delval (1998):

Se o sujeito constrói o conhecimento e todo conhecimento é resultado de sua atividade, a realidade não pode ser conhecida em si mesma, diretamente. De uma perspectiva construtivista, falar da realidade em si mesma carece de sentido. Pode-se apenas postular que ela existe, mas toda referência a ela será feita através da mediação do sujeito cognitivo. (DELVAL, 1998, p.17).

Podemos concluir que o construtivismo, manifesta conhecimentos relativos, vinculados ao cotidiano do indivíduo, por isso o conteúdo se aprende, vêm do ponto de vista, ou seja, é o pensamento de cada sujeito.

Para Marsiglia (2011), tais noções procuram o equilíbrio entre assimilação e acomodação, que é uma adaptação central na teoria piagetiana. Contudo, o indivíduo na escola está eleito a reconstruir o conhecimento com as possibilidades necessárias e com isso o professor é um acessório de reconstrução para o educando.

O escritor apoia Piaget em: “[...] o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo”. (BECKER, 2001, p.70, grifo do autor).

Becker (2001) tem uma ligação de ideia com os piagetianos e que estuda a transmissão de conhecimento ou como é conhecida na teoria de Piaget transmissão social. A transmissão de conhecimento, não faz com que o sujeito aprende no seu desenvolvimento cultural que possibilita a aprendizagem, isso depende do processo interno dos instrumentos cognitivos. Piaget mostra que a “transmissão social”, coloca os seus processos em uma reestruturação do real do sujeito.

Piaget (1988, p.176) tem dois fatores que intervêm no desenvolvimento: a existência de uma evolução mental e importância dos interesses e necessidades. O primeiro fator, Lino de Macedo, em seu livro “Ensaio construtivistas”, o professor pode interferir na construção

do conhecimento do educando, mas não pode avançar além de seu desenvolvimento. O segundo fator é: Piaget defende a escola com respeito e interesses da criança. A Escola Nova (ou Escola Ativa) tem um posicionamento:

Como foi mostrado profundamente por Dewey, o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma ideia ou um objeto, quando encontra neles um meio de expressão e eles se tornam um alimento necessário à sua atividade. Quando a escola ativa exige que o esforço do aluno venha dele mesmo sem ser imposto, e que sua inteligência trabalhe sem receber os conhecimentos já todos preparados de fora, ela pede simplesmente que sejam respeitadas as leis de toda inteligência. (PIAGET, 1998, p.162).

Para Marsiglia (2011), considerando-se a crítica construtivista, os métodos de alfabetização seria um construtivismo que faz um estrago no conteúdo. A alfabetização teria uma versão ou processo, mas essa interpretação era um equívoco. A coordenação desse método seria uma valorização para a pedagogia escolanovistas. A alfabetização seria um entendimento da construção do conhecimento, que é a construção de hipóteses de escrita da criança.

Para Ferreira e Teberosky (1985), o meio seria observar ao seu redor e ver quais são as características da escrita. O construtivismo tira o valor do professor e mostra aspectos internos que são fundamentais, Telma Weiz, menciona “Como se aprende a ler e escrever ou prontidão – um problema mal colocado”, que os “[...] problemas perceptivo – motores [de um aluno em processo de alfabetização analisado no texto] desaparecem, *como por encanto*, quando ele descobriu, o que exatamente, as letras representavam” (WEIZ, 2005, M1U3T5, p.11, grifo nosso).

Para Sforni e Galuch (2006), as práticas alfabetizadoras construtivistas, valorizou a produção de textos com aspectos gramaticais e ortográficas. Na maioria das vezes as pessoas grafam as palavras diferentes e são consideradas como erros as hipóteses e o domínio da língua oral e escrita, Sforni e Galuch (2006), questionam as ações de ensinar ortografia de forma indireta, por exemplo, ler uma receita de bolo e executá-la, sem nenhuma orientação onde dará o resultado, se ficou bom ou bem feito.

Construtivismo não é uma prática ou método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (se) interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da história - da humanidade e do universo (BECKER, 1992, p.89).

Nesse caso foi apoiada pela teoria piagetiana, na década de 70, Ferreiro e seus colaboradores, começaram as pesquisas experimentais sobre a escrita, resultando na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999). A obra chegou no Brasil em 1985 mudando radicalmente o rumo da alfabetização no país brasileiro. O campo de sua pesquisa foi dominado pelo construtivismo que consagrou educadores brasileiros com a revolução do problema analfabetismo, como se ensina adotado pelo método como se aprende.

Com a teoria da psicogênese da língua escrita que vêm para adquirir conhecimentos, está diretamente ligado à concepção da teoria. Ferreiro e Teberosky (1999, p.29) afirma que: “Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência”, portanto, criança de 04 a 05 anos em ambiente urbano tem um maior contato com informações e que não precisa esperar pela professora.

As pesquisadoras partiram de “estímulos recebidos” sobre cognitivas do sujeito, que necessitam ser transformados ou mudados a serem compreendidos.

Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores á disposição também o sejam. Isto equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula) (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p.30, grifo das autoras).

O pensamento deve ser bem claro: tem que ter um desvio da atenção do processo educativo, porque o método de ensino. O próprio educador não pode ocupar o mesmo espaço, mas sim o cognitivo do educando. Essa tese foi defendida no começo do século XX pelas autoras, durante o escolanovista, onde a criança passa a ser o centro da aprendizagem.

Segundo Ferreiro (2001, p.42) afirma que

a leitura e a escrita tem sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ‘ensinado’ e cuja ‘aprendizagem’ suporia o exercício de uma série de habilidades específicas. Segundo a escritora, a criança não necessita de uma técnica de aprendizagem, já que as crianças estão sempre no mundo letrado, onde contém marcas e símbolos. Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo (FERREIRO, 2001, p.43).

Segundo Soares (2013), a alfabetização vem para permanecer para toda a vida, assim não exaltaria a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa é uma aprendizagem materna, que não acaba. Há vários processos de aquisição da língua que é o oral e a escrita para um processo de ampliação da língua que também é escrita e oral. Portanto, essa aquisição tornou-



se no que chamamos em alfabetização e letramento. Esses dois processos vêm para ensinar o aluno a adquirir uma aquisição do alfabeto e conhecer o código de escrita, as habilidades de ler e escrever e foi um processo muito amplo para a alfabetização.

Enquanto isso, a alfabetização não é uma habilidade, mas sim um conjunto de habilidades que é multifacetado. Esse processo tem diferentes profissionais, que pertencem a área de um determinado conhecimento. (SOARES, 2013).

O ponto fundamental, é que a perspectiva psicológica são os que estudam o processo de alfabetização e os processos pelos quais se aprende a ler e a escrever. Foi esse assunto que durou por muito tempo os estudos sobre a alfabetização para justificar o fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa psicologia voltou-se sobre as cognitivas de Piaget, que realizou pesquisas sobre a abordagem da aprendizagem. Emília Ferreiro realiza investigações sobre a escrita e a leitura.

### **3. A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural**

Neste capítulo, abordaremos a proposta da pedagogia histórico-crítica e a pedagogia histórico-cultural, que vem relatar a proposta do aprender a aprender com o construtivismo, dando apoio na construção social e cultural.

Por se tratar nos estudos de Vigotski (1989), mostrou que alguns caminhos que a nossa mente utiliza para ter controle sobre a aprendizagem é que podemos incorporar em nosso processo de desenvolvimento a METACOGNIÇÃO, ela pensa sobre o seu próprio conhecimento, pensamento e reflexão sobre sua ação feita.

Segundo Coelho (2011), afirma que a compreensão da escrita vêm da linguagem “fala e escrita” que sempre anda junto e conforme a criança avança nesse processo, ela acaba assumindo a escrita por completa, assim desejando escrever uma letra legível para que a outra pessoa possa entender o que está escrito, mas para chegar nessa fase, teve que passar pelo garatuja, pseudo letra, pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético, tudo isso é um histórico-cultural que a pessoa vêm adquirindo há muito tempo. A pessoa não lê o que está escrito no seu processo, ele lê o que pensa que pode estar escrito naquele papel.

Para Vigotski (1991), as crianças aprendem mais de maneira coletiva, por causa que a pessoa talvez não sabe tudo e precisa de uma ajuda de um colega que pode ser chamado de agrupamento, para facilitar a compreensão e interpretação do indivíduo.

Vigotski (2001) diz que a escrita e a leitura são um signo visual e que está dominado por dois domínios: é preciso acentuar que o primeiro domínio é a garatuja. O desenhar pode mostrar vários conhecimentos que a criança possui, principalmente sentimentos. O segundo domínio, são os gestos e a escrita, que pode substituir objetos parecendo signos.

Francioli (2012), utiliza as teorias da psicologia histórico-cultural, para esclarecer a linguagem escrita, que vêm desencadear algumas relações sociais do trabalho. E o papel da alfabetização foi definido:

[...] 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 das formas sociais de produção. Assim, apreender a língua escrita, é mais do que apreender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, constituir estruturas de pensamento capaz de abstrações mais elaboradas (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 36, grifo nosso).

Assim sendo, a metodologia dos conteúdos, mostra uma proposta de alfabetização, levando o processo da aquisição da escrita, que acontece ao chegar na escola. A criança começa por gestos, depois jogos, brincadeiras e desenhos, que é um princípio para a linguagem escrita. Elas dizem que: “É importante, nesse sentido, que o professor pense a alfabetização na perspectiva do que a escrita representa, de seus valores e usos sociais, além da compreensão de como se organiza esse sistema de representação”. (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p.39).

A chegada do texto às classes de alfabetização se fez, entretanto, em abordagens muito precárias, em razão, quer nos parecer, do desconhecimento dos professores acerca dos fundamentos que informam uma concepção que toma o texto como eixo de processo de ensino-aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo, uma outra dimensão deletéria desse momento foi o abandono, puro e simples, do desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino do código. Em consequência, o que se verificou foi um rebaixamento ainda maior dos resultados da aprendizagem nas séries iniciais-aprendizagem esta já gravemente dificultada por todas as questões sócio-políticas que interferem no processo educacional [...] (CAMPO LARGO, 2007, p.4).

A concepção materialista Vigotskiana faz falta no currículo. A metodologia da atividade, não foi desenvolvida por Leontiev, que traz conhecimento a bibliografia de

referências: “[...] a atividade propriamente dita (envolve atividade consciente e atuação coletiva e cooperativa), as ações (dirigidas por metas, que enfatizam a necessidade do grupo) e as operações (aspectos práticos das ações, ou seja, como se realizam)” (SANTA CATARINA, 2005, p.40). A metodologia é fundamental para o educador, saber organizar o seu trabalho, principalmente com o referencial teórico.

De acordo com Gontijo (2003, p.106), que a criança domina o alfabeto: “[...] uma relação funcional com a escrita, porque os símbolos alfabéticos não transcrevem a fala, mas mantêm com os seus sons uma relação arbitrária, sustentada por convenções ortográficas” e para ter uma confirmação, fez experimentos com várias crianças de idades diferentes, trabalhando com brincadeiras, recontos e poemas, e conseguiu alcançar um nível de escrita e outras partes relacionadas com o código de escrita. E foi onde conseguiu comprovar que a escrita são signos, que ajudam no cotidiano. Os símbolos auxiliam na recordação, transmite ideias, conceitos sobre uma alfabetização, com processo perplexo, com apropriação da linguagem escrita e isso deve ser ensinado, passado na escola por educadores. Essa pesquisa mostrou a observação que as crianças têm aplicado na alfabetização e esses resultados auxiliam os professores dentro da sala de aula, para que possa dominar o sistema convencional.

Sob outro enfoque Scalcon (2003), a sua proposta de alfabetização, que está relacionado na teoria e na prática. A hipótese da perspectiva crítica e a resposta que encontra na teoria e prática “[...] guiado pelos pressupostos filosóficos, sociológicos, pelo significado político e pelas bases psicológicas da teoria em questão, for mediada por uma didática escolar crítica, concretizadora do método pedagógico preconizado por essa mesma teoria” (SCALCON, 2003, p.5).

Conforme Duarte (2001), em 1996 a “Educação Escolar, teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski”, já tinha verificado o problema de interpretação, onde Vigotski desenvolveu três conceitos: a zona de desenvolvimento proximal, nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. Duarte defende que Vigotski só da preferência para dois níveis. Duarte, levanta hipótese que Vigotski, teria tirado da referência norte-americana “A formação Social da Mente”, que seria um problema dos organizadores.

Vigotski não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos da zona de desenvolvimento iminente, a que tivemos acesso, ao nível potencial de desenvolvimento. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidade para o desenvolvimento: ele não fala de nível potência, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há

muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades – guia. (PRESTES, 2010, p.174).

Duarte (2000) afirma que a interpretação sobre as zonas de desenvolvimento concilia junto com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que vêm para mostrar as propostas da escola. O que se constatou é que “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos” (VYGOTSKI, 1995, p. 184).

Nesse ponto a expressão que Vigotski (1995), utilizou foi sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, que era uma investigação das dificuldades que as crianças têm na escrita. E com isso procura a desenvolver o processo de alfabetização, com as determinadas hipóteses já criadas e para provar que essa hipótese funciona, precisou da teoria dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica e outros aspecto que auxiliam na alfabetização no Brasil. Existe um conflito entre a pedagogia construtivista que se tornou hegemônica em relação às demais propostas e os métodos de alfabetização.

Segundo Duarte (2006), a proposta construtivista pertence ao rol das pedagogias do “aprender a aprender” ainda domina o contexto pedagógico hegemônico. A pedagogia do “aprender a aprender”, foca no desenvolvimento espontâneo e assim nega a transmissão do educador, isto é, significa que o construtivismo é uma aprendizagem da língua escrita para o desenvolvimento natural da criança.

Duarte (2006) e Saviani (2008) afirmam que as pedagogias do “aprender a aprender” meio que seduziu os educadores a acreditar no seu trabalho desenvolvido na sala de aula e fora da sala de aula. Contudo, as perspectivas teóricas sobre a linguagem da escrita, vêm para enfrentar a realidade da escola brasileira e tendo mais consciência no seu trabalho de ensinar, assim, trabalhando com as dificuldades, dúvidas, trazendo uma limitação sala de aula. Essa pesquisa contribuiu para que acreditasse em nosso trabalho e fazer cumprir os objetivos para alfabetizar melhor e mostrar o histórico dos métodos que existe. Portanto, a questão dos métodos sempre será importante para o processo multifacetado, que vêm para buscar soluções para os problemas que têm e o que vai surgir no processo de alfabetização.

## Considerações Finais

O que se constatou é que “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos”.

Nesse ponto a expressão que utilizou foi sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, que era uma investigação das dificuldades que as crianças têm na escrita. E com isso procura a desenvolver o processo de alfabetização, com as determinadas hipóteses já criadas e para provar que essa hipótese funciona, precisou da teoria dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica e outros aspectos que auxiliam na alfabetização no Brasil. Existe um conflito entre a pedagogia construtivista que se tornou homogênea, as demais propostas e os métodos de alfabetização.

A pedagogia construtivista pertence ao “aprender a aprender” e ainda domina o método pedagógico. A pedagogia do “aprender a aprender”, foca no desenvolvimento espontâneo e assim nega a transmissão do educador, isto é, significa que o construtivismo é uma aprendizagem da língua escrita para o desenvolvimento natural da criança.

Parece conveniente afirmar que a pesquisa vem para mostrar como foi cada método no Brasil e que ainda alguns educadores não conseguem abandonar os métodos do passado e utilizar os métodos atuais do ensino e da aprendizagem.

Portanto, a questão dos métodos sempre será importante para o processo multifacetado, que vêm para buscar soluções para os problemas que têm e o que vai surgir no processo de alfabetização, da leitura e da escrita.

Conclui-se, à luz desse ideário, que a perspectiva que mais se enquadra é a Histórico-Cultural uma vez que apresentam em seus estudos contribuições para os professores refletirem sobre as práticas pedagógicas de alfabetização.

## Referências

ALVARENGA, D. et al. *Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: Uma análise linguística do processo de alfabetização*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 16, p. 5-30, 1989.

AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1993.

BECKER, F. *O que é construtivismo?* Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASLAVSKY, B. *Escola e alfabetização: uma perspectiva didática*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1993.

CAMPO LARGO (Município). *Proposta Pedagógica: educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos*. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Campo Largo, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2002.

COLL, C.; MARTÍ, E. *Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem*. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 105-121, 1996.

COELHO, S. M. *A Alfabetização na Perspectiva Histórico – Cultural*. UNESP, Presidente Prudente, p. 58-71, 2011.

CORRÊA, V. R. *Método Silábico: do passado à atualidade*. Universidade de Brasília, p. 29-33, 2003.

DELVAL, J. *Teses sobre o construtivismo*. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. A construção do conhecimento escola*, v. 1. São Paulo: Ática, p. 15-35, 1998.

DUARTE, N. *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. *A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.3, set./dez, p. 607-618, 2006.

FERREIRO, E. *Educação e Ciência*. Folha de S. Paulo, 3 jun., p. 14, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização em processo*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCIOLI, F. A. S. *Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para a Alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*. UNESP, ARARAQUARA, 2012.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. Projeto Ipê. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, p. 45-59,1991.

GARCÍA, R. *Criar para compreender: a concepção piagetiana do conhecimento*. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (Dir.). *Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação*. Cem anos com Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 47-55,1997.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GROSSI, E. P. *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico*. São Paulo: SE/CENP, 1985.

KLEIN, L. R.; SCHAFASCHEK, R. *Alfabetização*. In: *Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Curitiba: p. 35-49, 1990.

LAGÔA, A. *Dez anos de construtivismo no Brasil*. Nova Escola, São Paulo, v. 48, p. 10-18, 1991.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança*. Madrid: Pablo Del Río, 1987.

MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARTINS, V. *A guerra dos métodos na alfabetização*. UVA, p.1-8, 2008.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011.

MENDONÇA, O. Schwartz e MENDONÇA, O. Correa. *Psicogênese da Língua Escrita: Contribuições, equívocos e Consequências para a alfabetização*. Unesp, Presidente Prudente e Assis, p3. 36-57, 2011.

MORTATTI, M.R.L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*, p.1-16, 2006.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

NOGUEIRA, A. L. H. *Eu leio, ele lê, nós lemos*: os processos de negociação na construção da escrita. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, B., DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, 1986.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa*: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, V. M. *Problemas da abordagem piagetiana em educação*: Emília Ferreiro e a alfabetização. 1991. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1991.

SÃO PAULO. *Criatividade e gramática*. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SANTA CATARINA (Estado). *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis: IOESC, 2005. Disponível em: <[http://www.sed.sc.gov.br/antigo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=84&Itemid=1](http://www.sed.sc.gov.br/antigo/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=1)> Acesso em: 18 abr de 2011.d, 1999.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCALCON, S. G. *A teoria na prática e a prática na teoria*: uma experiência histórico-crítica. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. *Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita*: um diálogo necessário. In: Reunião anual da ANPEd, 29, Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1862--Int.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2010.

SMOLKA, A. L. B. *A linguagem e o outro no espaço escolar*: Vygotsky e a construção do conhecimento. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

SOARES, M. B. *As muitas faces da alfabetização*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, M. *Letramento e escolarização*. In: UNESP. Cadernos de formação: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.



VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. et al. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WEISZ, T. *Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão: um problema mal colocado*. In: SÃO PAULO (Estado). *Letra e Vida: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 1*. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, M1U3T5, p. 1-11, 2005.