

**ALFABETIZAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONSIDERAÇÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS.**

**ALFABETIZACIÓN Y PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONSIDERACIONES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS.**

**LITERACY AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: THEORETICAL AND
METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS.**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.61662>

Francisco José Carvalho Mazzeu¹

Janaína de Souza Silva²

Luciana Cristina Salvatti Coutinho³

Resumo: O objetivo deste artigo é tecer apontamentos sobre a questão da alfabetização e as práticas alfabetizadoras, com foco na avaliação do desenvolvimento da escrita, a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Com base em pesquisas bibliográficas e em análise documental, tentamos provocar reflexões acerca dos fundamentos da alfabetização e da linguagem escrita, considerando os pressupostos do materialismo histórico e dialético para, a partir desses fundamentos, buscar caminhos de superação dos limites da abordagem construtivista na análise das produções escritas elaboradas por crianças em processo de alfabetização. Com isso, esperamos contribuir para o avanço da pedagogia histórico-crítica nesse campo.

Palavras-chave: Alfabetização. Linguagem Escrita. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural. Sondagens.

Resumen: El objetivo de este artículo es realizar apuntes relacionados con el tema de la alfabetización y las prácticas alfabetizadoras, con enfoque en la evaluación del desarrollo de la escritura, siguiendo los aportes de la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural. A partir de investigaciones bibliográficas y análisis documental, intentamos provocar reflexiones sobre los fundamentos de la alfabetización y la lengua escrita, considerando los presupuestos del materialismo histórico y dialéctico para, a partir de estos fundamentos, superar los límites del enfoque constructivista en el análisis de producciones escritas creadas por niños que se encuentran en el proceso de alfabetización. Con esto esperamos contribuir al avance del enfoque histórico-crítico en este campo.

Palabras clave: Alfabetización. Lengua escrita. Pedagogía Histórico-Crítica. Psicología Histórico-Cultural. Pruebas de Verificación de Aprendizaje.

Abstract: The aim of this paper is to share notes related to initial literacy and literacy practices, with a focus on the evaluation of the development of writing, derived from the contributions of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology. Based on bibliographical research and documentary analysis, we intend to provoke reflections on the foundations of literacy and written language, considering the assumptions of historical and dialectical materialism to, in accordance with these foundations, seek ways to overcome the limits of the constructivist approach in the analysis of written productions created by children who are in the initial literacy. With this, we hope to contribute to the advancement of the historical-critical approach in this field.

Keywords: Literacy. Written language. Historical-Critical Pedagogy. Historical-Cultural Psychology. Learning Probe Tests..

Introdução

Desde os momentos iniciais de construção da pedagogia histórico-crítica (PHC) a questão da alfabetização se coloca como um tema da mais alta relevância, pois a defesa de uma escola pública que possibilite aos estudantes da classe trabalhadora o acesso às formas mais elaboradas do conhecimento acumulado historicamente exige o domínio efetivo da linguagem escrita. Conforme Saviani (2011, p. 14), “o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever”.

O ato de alfabetizar pode ser compreendido como um trabalho que produz no aluno esse domínio do sistema de escrita, transformando a natureza da sua comunicação, do seu pensamento e até mesmo a configuração do seu cérebro. No trabalho de alfabetizar evidencia-se a produção de uma segunda natureza (histórica e cultural) a partir da natureza biológica do corpo orgânico, alterando o curso do desenvolvimento da criança.

Como todo trabalho, o ato de alfabetizar pressupõe uma *práxis*, unidade dialética entre teoria e prática. Sendo assim, a prática da alfabetização, que ocorre predominantemente nas salas de aula das escolas públicas, precisa estar no ponto de partida, de chegada e ser o critério de validação das formulações teóricas nesse campo. Não se trata, porém, de qualquer prática, mas de uma ação intencional, guiada por pressupostos teóricos e bases científicas. Ao mesmo tempo, não é qualquer teoria que sustenta uma prática transformadora, mas aquela que expressa em profundidade o conhecimento acumulado pela humanidade sobre o movimento da realidade natural e social, por meio de categorias de pensamento saturadas de concreticidade: o materialismo dialético e histórico.

Nessa direção, o principal foco do presente texto são as questões teórico-metodológicas. Os dados empíricos apresentados servem principalmente como exemplos para ilustrar os conceitos abordados. Esses dados consistem em imagens de produções de crianças em fase alfabetização, obtidas por meio da aplicação de um teste de escrita, conhecido nas escolas como “sondagem”. Essas imagens resultaram de duas atividades de pesquisa e ensino distintas: um projeto de formação para educadores e trabalhos práticos de estudantes de Pedagogia. Nos dois casos, os sujeitos eram crianças em fase alfabetização, matriculadas em escolas públicas de dois municípios diferentes do interior do Estado de São Paulo. No primeiro projeto ocorreram entrevistas individuais com estudantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. A aplicação foi feita por professores e estudantes de pós-

graduação. Os entrevistadores ditavam às crianças 3 ou 4 palavras selecionadas a partir de um campo semântico escolhido. Durante a entrevista com as crianças, não houve qualquer interferência externa e isso inclui o próprio entrevistador. No segundo projeto, estudantes universitárias do 3º ano do curso de Pedagogia aplicaram a sondagem individualmente em contexto escolar ou informal, como parte de uma disciplina do curso. Nesse caso, o teste foi dividido em 3 etapas: na primeira foram ditadas 8 frases com elementos de quantidade, tamanho, forma e posição, de modo similar ao experimento relatado por A. R. Luria (2005). Na segunda etapa foram ditadas 4 palavras e uma frase, com a criança escrevendo sem ajuda do aplicador. Em seguida, na terceira etapa, o mesmo ditado foi repetido, mas desta vez os aplicadores ofereceram auxílios (informações e cartelas com letras).

A convergência desses dois projetos se deu em razão da participação dos autores em um curso de extensão promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). O trabalho coletivo de elaboração de uma aula desse curso, além dos debates que essa aula provocou, despertaram a necessidade de partilhar com um público mais amplo as reflexões e dados apresentados na ocasião, por meio deste artigo.

Sumariamente, o texto apresenta as principais vertentes teóricas no campo da alfabetização, destaca a natureza dialética da linguagem escrita e defende a importância de incorporar a filosofia marxista da linguagem como fundamento da PHC. Para indicar implicações práticas dessas reflexões são analisados exemplos de sondagens com a finalidade de discutir o desenvolvimento da escrita na infância a partir de uma perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica.

A PHC e as principais vertentes teóricas no campo da alfabetização

Na literatura científica do campo da alfabetização há poucos estudos sobre as suas principais vertentes teóricas à luz da PHC. As análises históricas desse campo, cuja principal referência são os trabalhos de Mortatti (2002, 2008, 2011, 2019a) focalizam principalmente a questão dos métodos de alfabetização e os sentidos que esses embates possuem em cada época, tendo como eixo de análise a permanente confrontação entre os novos e velhos métodos, já que ao surgirem novas tendências as anteriores são classificadas como “tradicionais”. Essa análise, embora muito importante como ponto de partida para uma periodização da alfabetização no Brasil, deixa de abordar alguns aspectos que, de um ponto de vista histórico-crítico, são fundamentais. Destacamos dois desses aspectos interligados: a relação entre os métodos predominantes em cada período e as teorias da educação que influenciam a prática pedagógica escolar, bem como a relação entre a hegemonia de determinada corrente teórica no campo da alfabetização e da educação e os interesses e conflitos ideológicos decorrentes da luta de classes. Vamos focalizar mais o primeiro aspecto.

Em uma visão geral, podemos identificar pelo menos cinco abordagens que perpassam os estudos, debates e políticas públicas sobre o tema. A primeira, que pode ser mais propriamente denominada como tradicional, surge com a criação dos sistemas alfabéticos de escrita e se caracteriza pela grande ênfase dada ao ensino das letras do alfabeto, sua memorização e posterior combinação em sílabas, palavras e textos. Nessa vertente predominam os chamados métodos sintéticos da letração e silabação, que partem das menores unidades da língua (letras ou sílabas) para chegar, por vezes ao final de um longo e relativamente penoso processo, ao contato com frases e textos. Nessa abordagem cabe ao professor transmitir de forma sistemática os conhecimentos sobre a língua escrita, buscando que os alunos reproduzam de forma correta as palavras, frases e textos tomados como modelos. Os métodos sintéticos de alfabetização se alinham, de modo geral, à pedagogia tradicional, tanto em sua vertente religiosa (jesuitismo) quanto laica (enciclopedismo/iluminismo). Essa vertente, embora sendo alvo de muitas críticas, acabou tendo, contraditoriamente, um impacto socialmente democrático ao pressupor que todos os alunos devem aprender a ler e escrever, de acordo com os padrões aceitos e valorizados pela sociedade, em um tempo determinado. Portanto, na visão tradicional, o alfabetizador tem que envidar todos os esforços para que ao final de um ou dois anos todas as crianças tenham dominado os princípios elementares da língua escrita. Sendo assim, da mesma forma que Saviani (1984, p. 43) aponta o papel positivo que a pedagogia tradicional desempenhou na democratização do acesso ao saber elaborado no período de ascensão da burguesia, convém evitar o coro comum das críticas que rejeitam qualquer aspecto válido nos métodos tradicionais da alfabetização, bem como nos recursos didáticos que lhes servem de suporte, como as cartilhas.

Outras abordagens vão sendo difundidas ao longo do tempo, apresentando-se como formas mais modernas e adequadas de alfabetizar. Na esteira da difusão do ideário escolanovista no Brasil surgem, nas primeiras décadas do século XX, propostas e cartilhas embasadas nos chamados métodos analíticos que partem de textos e sentenças, buscando incentivar uma leitura mais global. Essa abordagem chega a ter certa hegemonia em alguns sistemas de ensino, sem, contudo, abalar a tendência tradicional predominante, calcada nos métodos sintéticos. Podemos levantar a hipótese de que as demandas sociais do processo de industrialização que o país vivenciava vão dar suporte material a uma abordagem mais tradicional, ainda que nossa escola pública não tenha atingido o caráter universal do modelo europeu.

No início da década de 1960, a expansão da indústria, a ascensão dos movimentos sociais e o desafio de reduzir os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos criam o contexto em que surgem diversas propostas de alfabetização, dentre as quais se destaca o método de Paulo Freire. A aplicação e o desenvolvimento desse método, contudo, foram abruptamente interrompidos pelo golpe de 1964, tornando o autor muito mais conhecido e reconhecido no exterior do que no Brasil.

Como resultado da ditadura cívico-militar (1964-1985), a alfabetização passou a se pautar pelos pressupostos da pedagogia tecnicista. Com o tecnicismo, conforme explica Saviani (1984, p. 10)

“radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental.” Mas ao contrário da Escola Nova, em que o ensino é centrado nos interesses do aluno, no tecnicismo são os meios de ensino que predominam e aos quais acaba se subordinando a atividade dos alunos e professores. Nesse contexto, as cartilhas e os métodos deixam de ser apenas instrumentos de trabalho pedagógico e passam a ser considerados o principal fator de sucesso na aprendizagem, ainda que continuem a ser utilizados principalmente os métodos sintéticos como a silabação, presente em cartilhas como a famosa Caminho Suave (Branca Alves de Lima, 2019). Nesse período surgem também cartilhas baseadas no chamado método fônico, amparado nas concepções associacionistas e comportamentalistas da aprendizagem, então em voga.

A década de 1980 é marcada pela redemocratização formal do Brasil e, na alfabetização, pela influência do construtivismo (Mortatti, 2016b), notadamente pelos estudos de Emília Ferreiro e colaboradores, que são tomados como base para a elaboração de políticas públicas, implantadas inicialmente no município e no estado de São Paulo (Marsiglia; Duarte, 2010). A partir da década de 1990, com sua incorporação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (Brasil, 1997), essa abordagem se torna o principal fundamento teórico das políticas nacionais nesse campo. Podemos considerar, do ponto de vista da PHC, que o construtivismo retoma e até certo ponto leva às últimas consequências os pressupostos da Escola Nova, concepção defendida por Piaget, um entusiasta dos “métodos ativos” e da redescoberta dos conceitos pelas crianças (Piaget, 2010). As orientações teórico-metodológicas inspiradas nessa linha de pensamento foram incorporadas aos documentos oficiais, aos materiais didáticos, aos processos de avaliação do progresso dos alunos, dentre outros aspectos, embora a organização da escola e da sala de aula tenha continuado a se basear no modelo tradicional. Além disso, a difusão do construtivismo não representou uma ruptura com o ideário tecnicista que se implantara solidamente na gestão dos sistemas de ensino durante o período ditatorial, criando um paradoxo em que, ao mesmo tempo se fazia a defesa da autonomia e liberdade da criança, mas raramente se oferecia a liberdade e autonomia aos educadores para aplicar ou não as propostas construtivistas (Carraro; Andrade, 2009). No entanto, ao se apresentar com esse caráter aparentemente democrático em um momento de luta contra o regime autoritário, o construtivismo logrou obter a adesão de muitos intelectuais de esquerda, de modo que ser progressista no campo da alfabetização ficou sendo associado a ser construtivista ou pelo menos a evitar uma crítica mais contundente a essa vertente, sob o risco de ser tachado de defensor de um ensino tradicional e “autoritário”. Uma das consequências da difusão do construtivismo vai ser o esvaziamento do ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas, processo que Soares (2004, p.8) chamou de “desinvenção” ou perda da especificidade da alfabetização.

Ao mesmo tempo em que não chegou a propor um novo método, já que a adoção de um método é explicitamente condenada por Emília Ferreiro (1989, p. 10), o construtivismo criou uma didática própria para se contrapor ao ensino tradicional, aos métodos existentes e às cartilhas. Nessa abordagem se introduz inicialmente todo o alfabeto (que é considerado uma mera convenção) e o aluno vai descobrindo os usos dessas letras por meio de atividades de escrita de palavras, sobretudo os nomes

próprios (seu, dos colegas, dos familiares). A criança irá “recriar ou redescobrir” a lógica do sistema de escrita, por meio da elaboração de hipóteses sobre o funcionamento desse sistema, o que caracterizaria diferentes fases de desenvolvimento: rabiscos, escrita silábica sem ou com valor sonoro convencional, silábico-alfabética e alfabética. A verificação do progresso da criança na direção da etapa ou hipótese alfabética (ponto de chegada do processo) passou a ser feita nas escolas por meio da aplicação de testes chamados de sondagens, conforme será abordado adiante.

O avanço do construtivismo se articulou parcialmente com a disseminação de outra abordagem: os estudos sobre o letramento, processo de inserção da criança no mundo da cultura letrada e suas práticas, os quais tiveram e têm influência em propostas como o “alfabetizar letrando” de Magda Soares (2020) e programas de formação de professores, tais como o PRÓ-LETRAMENTO (Brasil, 2008). O conceito de letramento aparece ora como complemento da alfabetização, ora como perspectiva metodológica ou até mesmo como sinônimo desse processo. Para uma crítica a esse conceito, vide Geraldi (2014).

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2017 e o lançamento da Política Nacional de Alfabetização – PNA em 2019 assiste-se a um retorno, com outras determinações e nuances, a uma abordagem tecnicista, que se propõe a resolver os problemas da alfabetização por meio da aplicação de resultados de pesquisas científicas, especialmente do campo da chamada Ciência Cognitiva da Leitura e das Neurociências, as quais teriam um caráter neutro e indiscutível. Nesse contexto, ocorre a adoção, no plano federal, de versões atualizadas do método fônico, que é apresentado como único comprovado cientificamente (para uma crítica à PNA, vide: Moraes, 2019; Franco; Martins, 2021). Um dos paradoxos desse período foi que a defesa de uma alfabetização “baseada em evidências científicas” partiu de um governo que negou a validade das principais medidas sugeridas pelos cientistas para conter a epidemia de Covid-19: o distanciamento social e a vacinação.

Para a PHC, o embate entre os defensores do construtivismo e os partidários da ciência cognitiva e do método fônico resulta em uma falsa oposição, já que as duas abordagens se sustentam em pressupostos biologizantes do psiquismo humano (a interação entre um indivíduo abstrato-isolado e o meio), secundarizam o trabalho do professor, que ora é visto como mero informante ou facilitador das descobertas da criança, ora como simples aplicador de métodos e recursos tecnológicos criados por “especialistas” e ainda ignoram os conflitos sociais e ideológicos inerentes à sociedade capitalista.

Essas vertentes (tradicional, tecnicista, construtivista, do letramento) disputam a hegemonia nas escolas e, no caso das três últimas, também nos estudos acadêmicos. Seu traço comum é estarem assentadas em pedagogias não-críticas, sendo assim, abordam o processo de alfabetização sem estabelecer uma relação com os determinantes socioeconômicos desse processo. No campo da pesquisa, porém, há outras abordagens emergentes e contra-hegemônicas a serem consideradas, particularmente a concepção do interacionismo discursivo e as abordagens baseadas na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. O interacionismo discursivo ou interacionismo linguístico, inspirado principalmente nas ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2011, 2021), defende um trabalho de

alfabetização centrado na leitura e produção de textos, tendo autores de referência como: Maria do Rosário Longo Mortatti (2016a; 2019b), João Wanderley Geraldi (2011; 2014) e Ana Luiza Bustamante Smolka (2021). Ocupa um lugar central nessa abordagem o conceito de discurso e os sentidos que os sujeitos (alunos, professores) estabelecem a partir dos textos e das suas interações. Do ponto de vista pedagógico podemos identificar uma aproximação com ideias da pedagogia libertadora de Paulo Freire, autor que é indicado como fundamento em diversas obras dessa vertente. Não cabe no escopo deste texto uma análise mais detida dessa abordagem, cujo compromisso com uma educação voltada aos interesses populares produz aproximações importantes com a PHC e a teoria de Vigotski, embora também existam diferenças significativas, na medida em que o materialismo dialético não é a sua base filosófica principal.

No caso dos estudos fundamentados na PHC no campo da alfabetização ocorre uma busca por incorporar elementos de outras concepções, sem cair em um ecletismo, focando no papel da escola como espaço de socialização do conhecimento historicamente acumulado, tendo o domínio da linguagem escrita como um dos seus pilares. Alguns estudos e propostas vêm sendo desenvolvidos por diferentes autores tais como: Martins; Marsiglia, 2015, Coelho; Mazzeu, 2016; Marsiglia; Saviani, 2017; Dangió; Martins, 2018; Martins; Carvalho; Dangió, 2018, Franco; Martins, 2021, Duarte, E., 2022 entre outros, embora ainda sejam necessárias muitas pesquisas sobre o tema.

A PHC na alfabetização: avanços e limites

Uma das contribuições da PHC para esse campo é que ela resgata o ensino sistemático dos conteúdos da alfabetização, incluindo os conceitos científicos sobre a língua escrita (Mazzeu; Francioli, 2018). Para a PHC as relações entre grafemas e fonemas devem ser ensinadas de uma maneira sistemática, contestando a posição construtivista de que a criança precisa descobrir essas relações por conta própria, para que ela compreenda a lógica do sistema de escrita. Essa compreensão só irá ocorrer plenamente depois que a criança se alfabetizar e tiver acesso a uma nova e mais rica forma de se comunicar, de organizar o seu pensamento e dirigir suas ações. Como afirma Luria “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão” (Luria, 2005, p. 188).

A PHC, ao resgatar a centralidade dos conteúdos na alfabetização, procura incorporar o que pode ser considerado o núcleo válido da pedagogia tradicional, que é o ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabético-Ortográfico e a valorização do trabalho do professor e da escola. Ao mesmo tempo, essa valorização não é abstrata, mas implica a exigência de que os professores que alfabetizam tenham condições adequadas para dominar em profundidade esses conteúdos e assegurar sua assimilação por todos os alunos. Dessa discussão decorre a defesa de uma sólida formação teórica para as professoras que alfabetizam, envolvendo o domínio de conceitos da Psicologia, da Sociologia, da Linguística e da Pedagogia, acompanhada de condições de trabalho adequadas como: tempo suficiente para estudar,

número menor de alunos em sala de aula, apoio de professor auxiliar, programas de reforço e recuperação escolar, dentre outros aspectos.

Além das limitações impostas por condições materiais adversas, o avanço da PHC na prática escolar esbarra em desafios teóricos que precisam ser enfrentados, dentre os quais se pode destacar a necessidade de incorporar de forma mais incisiva as contribuições da filosofia marxista da linguagem, do método materialista dialético e de elementos da psicologia histórico-cultural, como os estudos sobre o cérebro e a unidade contraditória entre o biológico e o social. Nos estudos e pesquisas desta linha teórica têm sido pouco mencionados os trabalhos que abordam a linguagem a partir dos pressupostos do materialismo dialético e histórico, tais como a teoria da enunciação concreta de Valentin N. Voloshinov (2017), que explicitamente critica as posições ainda hoje hegemônicas no campo da linguística, assim como os estudos de Vigotski (Silva, 2012) e Luria (1981) sobre o cérebro humano que procuram superar a concepção biologizante, de cunho positivista e associacionista. Existe ainda um grupo importante de autores que refletiram sobre questões centrais da filosofia da linguagem a partir do marxismo, tais como: Adam Schaff (1968, 1974), Henri Lefebvre (1966), Tran-Duc-Thao (Trân, 1974), Ferruccio Rossi-Landi (1985), além das indicações de Gramsci (1982, 1999) e dos próprios Marx e Engels em obras como *A ideologia alemã* (2007). A revista *Language Sciences* publicou um dossiê em 2018 sobre os estudos marxistas no campo da linguagem e o site *Marxismo21* disponibiliza uma página temática sobre “marxismo, linguagem e discurso” com dezenas de referências e textos de autores que abordaram o tema a partir desse quadro teórico.

Sendo assim, é necessário aprofundar o domínio da concepção marxista da linguagem e do método materialista dialético para compreender melhor o processo de alfabetização, tanto do ponto de vista do seu conteúdo, quanto da forma como ele se desenvolve na criança durante a educação infantil e nas atividades de estudo na escola de ensino fundamental. A seguir, apenas a título de exemplo, indicamos como a utilização de duas categorias do método dialético, historicidade e contradição, pode contribuir para elucidar questões teórico-práticas nessa área.

A natureza dialética da linguagem escrita

A categoria de historicidade revela que a história da escrita vai muito além da formação dos signos gráficos que resultaram no alfabeto latino que utilizamos atualmente. Importa compreender que, de forma geral, os sistemas de escrita surgem em sociedades escravistas, nas quais a necessidade de controle por parte do estado e a existência de uma classe de proprietários e funcionários liberada do trabalho manual cria as condições para o desenvolvimento de uma cultura letrada, que será, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes que faziam (e fazem) o possível para evitar que as camadas populares tenham acesso às formas mais elaboradas desse conhecimento. Também é necessário entender que a escrita se desenvolveu historicamente a partir da pintura e do desenho e não da fala, sendo assim, a relação entre oralidade, pensamento e escrita envolve mecanismos complexos, como a pictografia, os ideogramas e o rébus. Os sinais gráficos que utilizamos atualmente no Brasil, que são letras e outros

grafemas, se desenvolveram tendo como finalidade a representação de fonemas que, agrupados em palavras e frases, representam o pensamento.

Dessa forma, é preciso ver com reserva as vertentes teóricas que secundarizam ou postergam a compreensão de textos e palavras e enfatizam na alfabetização somente os processos de codificação e decodificação. A passagem da fala para a escrita envolve a transição para uma nova forma de linguagem, como se pode ver no exemplo do rébus, procedimento em que uma imagem passa a representar o conjunto de fonemas da palavra que designa aquele objeto ou ideia e não mais o conceito original. Esse mecanismo pode ter representado na história da escrita um papel importante no sentido de fazer a passagem dos ideogramas para uma escrita fonética. Belintane (2006, s/p.) explica que o rébus se encontra na intersecção entre a oralidade e a escrita, pois “se por um lado o rébus é uma imagem, por outro, também se dá a ler como som”. Também acrescenta que “considerar o rébus como um recurso interessante na alfabetização é uma forma de se contrapor ao fixismo desenvolvimentista que o construtivismo põe sobre as fases da escrita”. A ideia de que a escrita evolui por etapas sucessivas, indo dos pictogramas aos sistemas alfabéticos não encontra amparo nos dados históricos, já que a maioria dos povos não criou seu próprio sistema, mas o recebeu por empréstimo ou geralmente por imposição de um povo invasor. É o caso do Brasil, em que os portugueses já trouxeram uma escrita alfabética para um contexto em que os povos originários não dispunham dos seus próprios sistemas.

Em relação ao caráter contraditório da linguagem escrita pode ser dado como exemplo o processo de leitura. A leitura ocorre por uma unidade dialética de movimentos opostos, mas complementares: o reconhecimento das palavras e a compreensão do seu significado e sentido. Por sua vez, o reconhecimento da palavra pode se dar de uma forma direta (rota lexical) ou pelo reconhecimento e agregação de unidades menores, como sílabas e grafemas (rota fonológica). Quando um leitor fluente vai ler um texto não o faz letra por letra, compondo cada sílaba e palavra, mas reconhece unidades e blocos de sentido. A criança, quando está aprendendo a ler, tende a fazer uma decomposição mais detalhada da palavra e acaba seguindo muitas vezes a rota fonológica em que identificam-se as letras isoladamente, juntando essas letras para reconhecer cada palavra.

A relação entre essas duas “rotas” de leitura têm sido objeto de vários debates no campo da alfabetização. Uma vertente, que defende a chamada linguagem total ou leitura significativa, preconiza uma alfabetização em que a criança, desde o início, é colocada diante de textos para que tente ler ou descobrir o que está escrito. A outra vertente, que se contrapõe a essa, defende a consciência fonológica como base e pré-requisito para leitura e considera que a leitura global das palavras e do texto na verdade resulta sempre de uma automatização dos processos de decodificação. A leitura de uma palavra seria feita pela identificação de cada letra, associação ao fonema correspondente e posterior associação com a palavra falada, já armazenada na memória. Com a repetição desse procedimento de reconhecimento e associação, passaria a ser criada uma correlação estável e direta possibilitando a leitura pela rota lexical. Nessa linha, a alfabetização deveria começar pela apresentação de cada relação entre fonema e letra. Somente após dominar os processos de codificação e decodificação o aluno poderia compreender

palavras e textos. Capovilla e Capovilla (2007) consideram que a criança passaria por três estágios na aquisição de leitura:

“1) o logográfico, em que ela trata a palavra escrita como se fosse uma representação pictoideográfica e visual do referente; 2) o alfabético em que, com o desenvolvimento da rota fonológica, a criança aprende a fazer decodificação grafofonêmica; e 3) o ortográfico em que, com o desenvolvimento da rota lexical, a criança aprende a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência.” (2007, p. 76).

Ocorre que a ênfase somente na consciência fonológica não considera a possibilidade de estimular a criança a pensar dialeticamente: seguir a rota fonológica e a lexical ao mesmo tempo, como uma unidade de contrários e não como momentos sucessivos. Ao se deparar com uma palavra, a criança pode, simultaneamente, ir reconhecendo seus elementos constitutivos (os grafemas e sílabas) e ir buscando descobrir o significado a palavra, o que se torna mais fácil se ela tiver em mente o sentido geral do texto em que aquela palavra se insere e não operar somente com palavras e letras isoladas. O elemento mediador fundamental nessa relação entre a parte (letras, sílabas) e o todo (palavra) é o significado da palavra, sendo, portanto, essencial incentivar a criança a tentar compreender o que está escrito, superando a mera decodificação. Assim, não podemos concordar que “o acesso ao significado, caso ocorra, é alcançado mais tarde” (Capovilla; Capovilla, 2007, p. 76). É fundamental a busca pelo significado e sentido do que está escrito desde o início da alfabetização, considerando a compreensão como um polo oposto mas complementar à decodificação, já que o reconhecimento da palavra pela rota lexical também não assegura sua compreensão. Por isso não se trata de “escolher” de modo formalista entre uma das rotas ou apenas combiná-las numa sequência.

Esses exemplos reforçam a necessidade de aprofundar, nos estudos sobre alfabetização na PHC, a compreensão das categorias do materialismo dialético e sua função heurística para superar o pensamento formal e as dicotomias que perpassam muitas análises nesse campo. Nesse sentido, um objeto sobre o qual iremos nos deter com mais atenção para aprofundar essas reflexões são os testes aplicados para verificar a situação inicial e o progresso da criança na alfabetização, particularmente as chamadas sondagens que são adotadas de forma generalizada como instrumento de diagnóstico e avaliação.

O desenvolvimento da escrita na criança: sondagens e testes

Existem três teorias principais que explicam como a criança aprende a ler e escrever: a abordagem behaviorista da chamada Ciência Cognitiva da Leitura (CGL) ou simplesmente Ciência da Leitura (SOR - Science Of Reading na sigla em inglês) que possui uma presença hegemônica na literatura acadêmica internacional, sobretudo estadunidense; a abordagem da Psicogênese, de base piagetiana, formulada por Emília Ferreiro e hegemônica no Brasil, com certa influência na América Latina e a Teoria histórico-cultural desenvolvida a partir das ideias de Vigotski e que teve hegemonia na Rússia durante a era soviética e em Cuba, além de influências em diversos outros países. Por sua vez, cada teoria

se articula com determinada vertente dos estudos pedagógicos, sendo que a primeira se situa na esfera da pedagogia tecnicista, a segunda no escolanovismo e a terceira na pedagogia histórico-crítica, conforme já indicado. Não cabe no escopo deste artigo uma análise mais detalhada de cada uma, apenas apontar que essas teorias têm dado suporte a pesquisas, propostas e métodos de alfabetização, bem como a instrumentos de diagnóstico e avaliação desse processo.

Em relação a esses instrumentos, a CGL tem sustentado a elaboração de testes padronizados de leitura e escrita, baseados em: identificação de determinadas habilidades, verificação da capacidade da criança de realizar uma tarefa que requer essa habilidade e atribuição de uma pontuação a ser comparada com um padrão. Um exemplo desse tipo de instrumento é o chamado Teste de Fluência Leitora, que vêm sendo aplicado nos últimos três anos em escolas públicas no estado de São Paulo. Não nos deteremos nele, embora seja necessário proceder uma análise crítica em razão do impacto que poderá ter na alfabetização e por estar vinculado à implantação de sistemas de ensino automatizados, conduzidos por meio de aplicativos e plataformas.

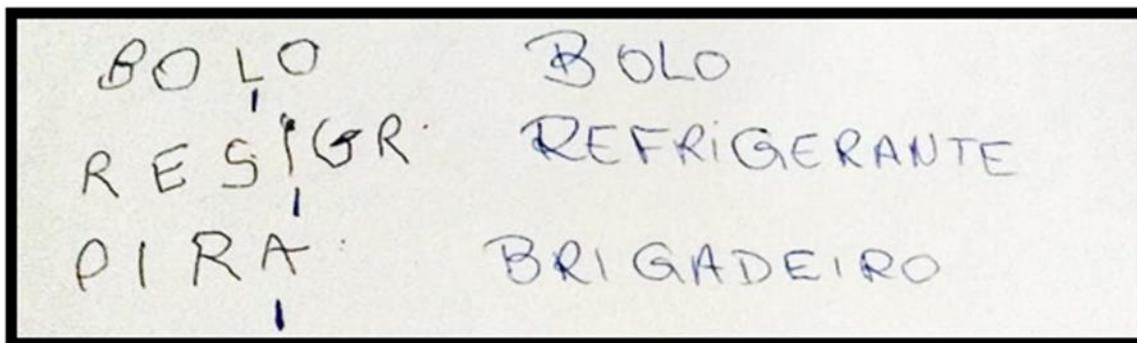
Nossa análise irá focar no instrumento baseado na psicogênese da escrita, denominado sondagem da alfabetização. Em linhas gerais essa sondagem consiste no ditado de uma lista de quatro palavras, pertencentes ao mesmo “campo semântico” (nomes de animais, de doces, de partes do corpo etc.). As palavras possuem número decrescente de sílabas: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. Ao final é ditada uma frase curta em que uma das palavras é retomada. Como resultado do teste a criança é classificada em uma das etapas descritas na teoria: uso de rabiscos (pré-silábica), escrita silábica sem valor sonoro convencional, escrita silábica com valor sonoro convencional, escrita silábico-alfabética e escrita alfabética. Para cada etapa supõe-se que a criança elaborou uma hipótese explicativa para assimilar a lógica do sistema e orientar sua atividade, sendo papel do professor “desestabilizar” essas hipóteses e provocar a elaboração da hipótese subsequente até chegar à etapa alfabética. Esse instrumento se difundiu nas escolas públicas tornando-se parte do senso comum de professores e gestores, sendo sua aplicação feita de forma periódica como forma de acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do ano. Para pesquisadores que atuam em contato com o “chão da escola” é impossível desconsiderar esses testes. No entanto, a partir da abordagem histórico-cultural e histórico-crítica, um primeiro movimento que pode ser feito é interpretar os dados que a sondagem oferece e analisar o processo de escrita da criança para além dos limites teóricos do construtivismo.

Entendendo que o modo escolar do trabalho com a alfabetização precisa, sobretudo, ser constituído como “ato mediado por signos que provoca profundas transformações no psiquismo humano, modificando radicalmente a relação sujeito – objeto, ou, a resposta do sujeito aos estímulos do meio” (Marsiglia; Saviani, 2017, p. 4) iremos analisar exemplos de escritas das crianças, recolhidas em projeto distintos, como apontado anteriormente.

A primeira produção (figura 1) é do estudante Kauã⁴ de 6 anos que frequenta o primeiro ano do ensino fundamental. Esse exemplo foi recolhido por uma estudante de pós-graduação no projeto de formação de educadores. Após diálogo entre a entrevistadora e o estudante acerca de suas preferências

sobre guloseimas de festas infantis, o estudante foi convidado a escrever as seguintes palavras: bolo, refrigerante e brigadeiro.

Figura 1 – Produção do aluno Kauã.



Fonte: Acervo dos autores, 2021.

Uma análise exterior aparente sobre o registro escrito diria que a criança apresenta conhecimentos acerca do sistema de escrita, que estabelece relações grafofonêmicas, ou seja, estaria em fase avançada de desenvolvimento das competências linguísticas que estabelecem relações de correspondência entre letras e sons. No entanto, considerando os fundamentos teóricos da nossa abordagem, faz-se necessário pensar na totalidade da interação entre a criança e o fenômeno cultural, pois sabemos que a aprendizagem da linguagem escrita requer que a criança tenha um alto grau de consciência dos processos do falar, pois, “na fala escrita, ela tem de tomar consciência do próprio processo de expressão das ideias em palavras” (Vigotski, 2021, p.159).

Para avançarmos nessa ideia, vejamos as circunstâncias de produção de escrita de Kauã:

Após combinar com a auxiliar de classe – que aqui desempenhou papel de entrevistadora – quais guloseimas escreveria, Kauã pega o lápis e vai logo escrevendo seu nome. Na sequência, a auxiliar ditou a primeira palavra (sem escandir em sílabas).

Auxiliar: – Escreva **BOLO**;

Kauã escreve a palavra de modo ligeiro, não questionando quais letras deve utilizar.

Auxiliar: – Pronto?

Kauã: Sim!

Auxiliar: – Agora escreva **REFRIGERANTE**.

Kauã insere a letra R e pensa, pensa e depois fala baixo para ele mesmo

Kauã:–Re...re refrigerante.

Em seguida Kauã olha para a auxiliar e pergunta:

Kauã: É o “É”?

Auxiliar: – Sim.

Na sequência ele faz a letra “E” e continua a pensar

Kauã: – Pensei que a gente fosse escrever só palavra que eu sei. Essa aqui eu ainda não sei como escrever [aponta para a letra R que já estava escrita]

Auxiliar: – Mas foi combinado entre nós que escreveríamos os doces, as coisas que gostamos de comer e beber quando vamos à festa. Não foi isso?

Kauã: – Eu sei, mais essa palavra eu não sei. [Silêncio]

Auxiliar: – Ah, já vi que você é bem espertinho né? Então me diga: como foi que escreveu a palavra **BOLO**? [Apontando para a escrita da primeira palavra].

Kauã: – Essa eu sei escrever. Primeiro é o B, depois o Ó. Depois coloca essa daqui [aponta para a letra L] e depois vem o Ó de novo. E fica assim.

Auxiliar: – Entendi...então vamos ver aqui o que falta para você escrever?

Kauã retoma a escrita que já fez, faz a leitura das letras.

Kauã: - “Erre” e depois o “E” e agora eu não sei...

Auxiliar: – Então, você escreveu Re.

Kauã: – É refrigerante não é?

Auxiliar:– Sim. Então vamos lá, qual letra você acha que vem agora depois do RE?

Kauã: – Essa! Pega o lápis e escreve algumas letras e conclui num impulso só: SIGR pronto.

A auxiliar não retoma a ideia apresentada pela criança e dá continuidade à entrevista.

Auxiliar: – Agora escreva **BRIGADEIRO**

Kauã escreve ligeiramente **PIRA**.

Kauã: – Pronto, terminei.

Ao terminar a criança faz uma marcação em cada uma das linhas e diz:

Kauã: - “É para separar uma escrita da outra”.

A situação de produção de Kauã, além de nos fornecer informações acerca do processo de elaboração do registro gráfico vivido pela criança, contribui para a compreensão das relações entre a aprendizagem da escrita pela criança e a complexificação do psiquismo humano. Com base na orientação teórica assumida, a escrita da palavra BOLO traz muitas informações que nos ajudam a entender o percurso utilizado pela criança, seu modo de pensar acerca do sistema alfabético e o modo como ao dominar uma nova forma de escrever ocorre a “substituição de uma técnica por outra” (Luria, 2017, p. 180). Ao ser solicitado a escrever BOLO, Kauã não mostrou insegurança, (re)produziu a palavra com agilidade. Além disso, o modo como fez as relações grafofonêmicas assemelhou-se a uma criança que já internalizou a organização do sistema de escrita. Contudo, ao analisarmos os enunciados de Kauã para justificar sua escrita, notamos que ele apresenta uma representação de memória de como escrever a palavra BOLO. Esse comportamento é muito comum entre as crianças que estão na condição de apropriação da linguagem escrita e revela outro aspecto da contradição entre a rota fonológica e lexical antes apontada: ao escrever a criança pode ter memorizado a palavra como um todo, reproduzindo a sua imagem de forma direta (como se fosse uma escrita ideográfica) ou pode fazer a decomposição da palavra falada para encontrar as correspondências grafofonêmicas necessárias.

O movimento de análise dos escritos infantis deve considerar, sobretudo, o modo como a criança utiliza todo o conjunto psíquico e linguístico necessário para a elaboração de seu registro. É comum observarmos crianças que apresentam de “memória” escrita de palavras que têm mais familiaridade, tais como a escrita de seu nome, dos familiares mais próximos, dos amigos da turma, propagandas, entre outros.

No caso da análise da produção escrita pela criança, é necessário identificar no percurso do registro o contexto de produção e a natureza de seu objeto de investigação – a escrita como função psíquica humana e produto cultural. Kauã, ao justificar as escolhas de seu registro gráfico, nos informa que conhece de memória a palavra BOLO, por isso, reproduz o registro de modo convencional.

Na esteira dessa discussão, mesmo sem compreender a organização do sistema de escrita, o estudante apresenta uma forma evoluída de apropriação das ações tipicamente humanas. A título de exemplificar a questão da evolução, primeiramente a origem da apropriação pela criança de atividades tipicamente humanas, mostra-se na relação de comunicação entre ela e o adulto, que a princípio se apresenta de uma maneira “prática”, ou seja, sua atividade de orientação se sujeita a comunicação direta do adulto a partir da sua relação com os objetos que estão em seu campo perceptual, em seu entorno, fato que corrobora para limitar a sua função e possibilidades (Leontiev, 1959). Nessa direção, a palavra apresenta-se somente como um sinal de orientação, um modo de reger, de servir de bússola para orientar suas ações.

Para Kauã, a palavra exerce outra função, pois quando solicitado a escrever mesmo sem apresentar seu registro escrito de modo convencional, o estudante mostrou que é capaz de operar mentalmente com o vocábulo e, a partir de sua experiência social, fixada nos processos de simbolização da linguagem escrita, fazer uso de um “modo” particular para grafar as palavras solicitadas. A necessidade de registrar a sentença oral ditada pela professora suscita em Kauã reagir de acordo com sua percepção e interiorização dos fenômenos exteriores. Nesse caso, o estudante apresenta uma reação primária da apropriação desses fenômenos, ou seja, a apropriação “corresponde ao seu aspecto material e não as suas qualidades específicas” (Leontiev, 1959, p. 197).

No que concerne às demais produções, o estudante apresenta uma ação intelectual decorrente de suas experiências sociais, nas palavras de Leontiev (1959, p. 197) “de seu reflexo de primeira sinalização, não refratada nas significações ou da experiência generalizada da prática social”. Contudo, a reação apresentada pelo estudante diante da solicitação do registro gráfico confirma sua ideia de “formação simbólica” por duas razões: a primeira apresenta-se no diálogo tecido entre ele e a professora no momento em que diz que pensou que escreveria somente palavras que sabia, e a segunda diz respeito ao modo como Kauã utiliza-se de signos gráficos para a escrita de palavras, substituindo um elemento (oral) por outro (escrito) de modo a renomeá-los e ressignificá-los.

A análise feita respalda-se nos estudos de Elkonin (2019) acerca do desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. De acordo com os estudos do autor citado, a utilização dos signos gráficos pelo estudante, para a escrita das palavras REFRIGERANTE – (RESIGR) e BRIGADEIRO (PIRA) define o

processo de simbolização como condição modeladora para cumprir com a ação que foi a ele designada, ou seja, a escrita das respectivas palavras.

Isso entendido, convém destacar que o processo de apropriação da linguagem escrita seguirá um longo período que não ocorrerá de forma linear, com crescimentos e avanços contínuos, de modo que este processo dependerá exclusivamente do universo de simbolização que se apresenta para a criança. A saber, a ideia de simbolismo, é um componente de vital importância para a apropriação desse fenômeno cultural pela criança considerando que o papel da simbolização decorre das ações desenvolvidas por elas, as crianças, de lidar com um objeto em sua ausência utilizando-se de outros elementos para substituí-lo e assim representá-lo.

Outro fator que merece ser analisado diz respeito às ações mentais elaboradas por Kauã durante a produção da palavra REFRIGERANTE revelada no diálogo tecido entre ele e a professora. Com dúvidas de quais elementos gráficos utilizaria para escrever a palavra solicitada, Kauã utilizou de fala interior, e com voz moderada pronunciou diversas vezes a sílaba RE, que compõe a palavra REFRIGERANTE.

Ao estudar o papel da fala na estrutura do ato voluntário, Luria (1986, p. 111), esclarece que “a linguagem interior da criança conserva as funções analíticas, planificadoras, reguladoras, que no início eram inerentes à linguagem do adulto”. Dito de outro modo, no começo a fala da criança apresenta-se como social e está subordinada à fala do adulto. Com o processo de complexificação das funções psíquicas a criança passa a analisar por si a situação problemática de modo a buscar soluções para o desenvolvimento de suas atividades – processo de interiorização da fala.

De volta ao registro gráfico de Kauã, nota-se que os momentos incipientes da produção gráfica da palavra REFRIGERANTE, ajudam-nos a compreender melhor a definição do conceito de fala interior em Vigotski uma vez que utilizando-se desse modo próprio, particular, de fala o estudante começa a pensar acerca das relações grafofonêmicas de modo a instituir a letra “R” que julga ser a mais apropriada para o registro escrito REFRIGERANTE e segue a análise com a letra “E” para compor a sentença.

Esse fato nos é muito caro para esse estudo uma vez que a ação de Kauã apresenta indícios de uma nova função psíquica superior sendo gestada. Nessa direção, Luria (1986, p. 111), ao assinalar a opinião de Vigotski sobre o assunto, destaca que “com a aparição da linguagem interior surge a ação voluntária complexa como sistema de auto-regulação, que se realiza com a ajuda da própria linguagem da criança”

Com a intenção de resolver a problemática da escrita da palavra o estudante “inclui sua fala interior no processo de resolução de uma tarefa, sabe perfeitamente de que se trata, qual é a tarefa que deve resolver” (Luria, 1985, p.112). Para o autor, a característica particular da fala interior é que esta resulta em fala predicativa, isto é, seu caráter predicativo institui a relevância do que deve ser feito para quem a exerce, considerando um plano de ação futura, bem como indicando sua direção.

Isso exposto, Kauã apoiando-se no plano verbal de fala interior, com a finalidade de tomar consciência da estrutura sonora dos “pedaços” que compõem a palavra, pronuncia a primeira sílaba “RE”, ainda que de modo incipiente, por várias vezes, o estudante busca solução para o seu problema – escrever a palavra REFRIGERANTE.

Como observado, nos primeiros instantes de tentativa de registro da palavra REFRIGERANTE, Kauã faz um recorte da primeira sílaba, ou seja, ele seleciona mentalmente a sílaba “RE”, conserva-a no plano verbal e esforça-se para operar mentalmente com a sílaba. Inseguro para continuar sua análise, Kauã, após inserir a sílaba “RE” diz à auxiliar que não sabe continuar, momento em que o estudante não encontra um interlocutor para dialogar com ele e assim potencializar o desenvolvimento de sua atividade consciente. Dadas as circunstâncias desafiadoras colocadas para Kauã, a ausência de um interlocutor, ou a inexistência de um auxílio e/ou orientação do par mais experiente - nesse caso a professora, a continuidade do desenvolvimento da atividade intelectual se encerra em si mesma, fato que contribuiu para que o estudante recorresse à utilização de signos gráficos aleatórios para compor seu registro escrito.

A nosso juízo, a decisão pela análise da primeira sílaba bem como a utilização de signos gráficos aleatórios para compor seu registro escrito foi construída a partir de sua experiência escolar e/ou cultural. Para Davydov (s/d, p. 23), a transmissão de capacidades de uma geração para outra “deve previamente criar e formular da maneira correspondente os padrões universais socialmente significativos destas habilidades (capacidades)”. Sob esse argumento Davydov (s/d, p. 23) enfatiza, “daí surge a necessidade de estudar a esfera peculiar da vida social que cria, e verbalmente, formula esses padrões, denominados de formas ideias [...] essa é a esfera da cultura”.

No que concerne à reprodução aleatória dos signos gráficos para o registro da palavra REFRIGERANTE por Kauã, os estudos de Luria (2017) destacam possíveis “analogias” entre as produções escritas mais primitivas desenvolvidas pelas crianças e a escrita diferenciada com utilização de signos gráficos. Para exemplificar a afirmativa utilizando os registros escritos do estudante, observamos que o problema da escrita simbólica não está totalmente resolvido, contudo, podemos dizer que tal situação está no limite entre as formas primitivas de caráter (espontâneo) e a nova forma cultural exterior de caráter (consciente). Isso significa que não se pode afirmar que a criança tem clareza da natureza e organização do sistema de escrita alfabético, pois, utilizou-se de formas gráficas de escrita, mas que reconhece que para a escrita de qualquer palavra se faz necessário utilizar-se dos elementos gráficos adotados socialmente.

Essas mudanças qualitativas que ocorrem durante as atividades desenvolvidas pelas crianças são reconhecidas por Davydov (s/d, p. 54.) como conteúdo de desenvolvimento mental de modo que “a educação e o ensino (apropriação) são formas universais de desenvolvimento mental do homem”. Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento não podem ser dois processos independentes, eles não coincidem, mas estão inter(relacionados) “como forma e conteúdo de um único processo do desenvolvimento mental humano” (Davydov, s/d., p.33).

Tal como apresentado por Vigotski (2018) compreendemos que o processo de desenvolvimento humano infantil recorre a leis basilares de desproporcionalidade, como processos de evolução e involução. A confirmação das leis básicas que o constituem indica que “qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução, ou seja, um desenvolvimento reverso” (Vigotski, 2018, p. 27).

Nesse caso, de volta a produção gráfica de Kauã, ao utilizar signos aleatórios para as palavras REFRIGERANTE e BRIGADEIRO, sendo para a primeira RESIGR e para a segunda PIRA, Kauã apresentou ideia totalmente análoga aos registros primitivos em que são apresentados rabiscos espontâneos não diferenciados, de modo a não atribuir função exata para a utilização dos mesmos.

É importante destacar que essa premissa não invalida os processos de evolução apresentados pelo estudante em sua atividade gráfica, e sim afirma as vias de transição entre o caráter espontâneo dos elementos gráficos e a ideia consciente de simbolismo. Essa assertiva traz implicações para a apropriação da escrita pela criança, uma vez que a ideia de simbolização ocorre a partir da utilização da função psíquica da percepção e abstração, que em conjunto com outras funções consegue abstrair esse fenômeno substituindo um elemento por outro.

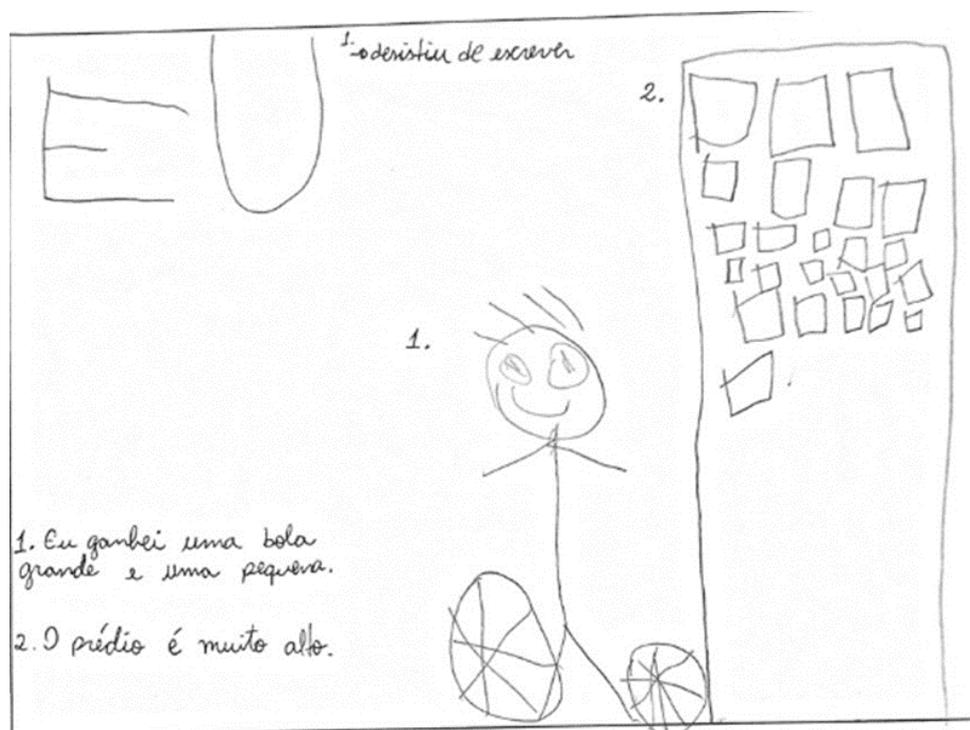
Segundo Vigotski (2017), o sistema de escrita compreende um sistema de dupla ordem, em outras palavras, primeiramente ele se apresenta como sistema de primeira ordem (representação da realidade na fala) e depois como sistema de segunda ordem (representação da fala pela escrita). Nessa direção, pensar na substituição de um elemento por outro, de uma função por outra, potencializa o desenvolvimento das funções psíquicas utilizadas pela criança para compreender e internalizar a lógica da organização do próprio sistema de escrita.

Outro grupo de exemplos decorreu da aplicação de uma sondagem modificada, aplicada por estudantes de Pedagogia como atividade prática e elaborada pelo professor responsável pela disciplina e um dos autores do presente artigo. Considerando as limitações do instrumento baseado na psicogênese, mesmo que seja possível superá-las parcialmente na análise da atividade da criança a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, coloca-se o desafio de pensar reformular o próprio instrumento com base nessa teoria. Nesse sentido, foi construída e aplicada uma sondagem em 3 etapas: a primeira consiste em uma adaptação do experimento de Luria (2005) com um ditado de frases para verificar a capacidade da criança de usar a escrita de forma instrumental como um meio auxiliar na tarefa de recordar. A segunda etapa com a sondagem convencional e a terceira com uma alteração, na qual são oferecidos auxílios para a criança durante a aplicação do teste. Nessa terceira etapa rompe-se com o pressuposto do método clínico de Piaget, em que o aplicador não intervém na atividade da criança, apenas faz perguntas para verificar como e porque ela procedeu de determinada forma e não de outra.

No caso da referida primeira etapa do instrumento, foram elaboradas oito frases, seis delas cujo conteúdo trazia elementos de natureza figurativa que evocavam imagens e, no final, duas frases com conteúdo mais abstrato. O resultado da aplicação revela a forma como a criança opera com a linguagem escrita na relação com seu pensamento e com o objetivo da tarefa, sendo possível perceber uma grande

similaridade com os resultados obtidos por Luria, no que se refere, por exemplo, ao surgimento em muitas crianças do recurso ao desenho para representar as frases, criando uma espécie de escrita pictográfica que permite usar os signos de forma instrumental, como recurso auxiliar da memória, mesmo sem dominar as letras e fonemas. O exemplo a seguir (figura 2) ilustra essa situação.

Figura 2 - Teste de Fernando (6 anos) - Escrita e memória.



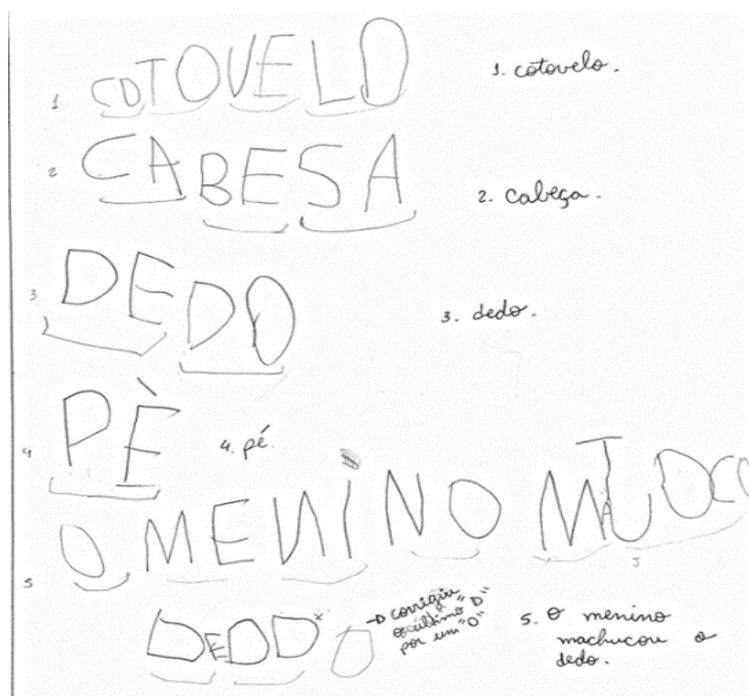
Fonte: Acervo dos autores, 2023.

As frases ditadas estão anotadas na imagem. Ao final do teste a criança se lembrou de todas elas, com auxílio dos desenhos. Podemos destacar nesse exemplo duas diferenças importantes entre a teoria histórico-cultural e a psicogênese: o papel desempenhado pelo desenho no desenvolvimento da escrita e a dinâmica de transição entre diferentes etapas. Em relação ao desenho, enquanto Luria percebe que desenho e escrita se relacionam dialeticamente, de modo que o desenho precede, acompanha e, em determinadas circunstâncias, pode substituir os sinais gráficos convencionais, Ferreiro considera essa relação de modo mais lógico-formal, pois aborda a distinção que a criança faz entre elementos icônicos (imagens, figuras) e não-icônicos (letras) como uma etapa inicial, quase precursora, do desenvolvimento da escrita. Na teoria psicogenética, após a criança compreender que figuras não podem ser lidas, o desenho seguiria um processo de evolução paralelo ao da escrita. Com isso ocorre a entrada da criança na etapa dos rabiscos e, a partir dessa etapa, a principal questão que a autora analisa é a relação entre o registro gráfico e os sons que foram ditados. Reagindo à divulgação do texto de Luria no Brasil e às discussões que provocou, Ferreiro (1994) reafirma sua posição sobre a pictografia, por considerar as imagens obtidas no teste luriano como meras ilustrações e não como uma forma de escrita. Para ela,

Luria se apega a uma visão esquemática da história da escrita ao considerar a pictografia como precursora da fonografia (p. 74) e estaria adotando a ideia da “lei da recapitulação” em que o desenvolvimento da criança repetiria as etapas da história da humanidade. Além disso, aponta uma diferença crucial em relação às duas abordagens: enquanto ela pretende somente descrever o desenvolvimento da escrita na criança, Luria estaria interessado em “acelerar o processo” (Ferreiro, 1994, p. 74). Em relação à passagem por diferentes etapas, consideramos que é a abordagem da psicogênese que pressupõe um processo evolutivo, no qual cada hipótese formulada pela criança substitui a anterior, de modo que não há espaço para retrocessos, uma vez consolidada uma etapa, enquanto na abordagem histórico-cultural o caminho a ser percorrido pela criança não está pré-determinado por etapas sucessivas, podendo ocorrer recuos, saltos, desvios. Como afirma Luria, “a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos”. Por isso não podemos concordar com Ferreiro (1994), que considera a análise de Luria decorrente de um esquema pré-concebido de etapas sucessivas, nem considerar que esse debate estaria superado.

No caso de Fernando, por exemplo, ele demonstrou no conjunto do teste um domínio sólido do sistema de escrita que lhe possibilitaria escrever as frases ditadas usando a escrita simbólica, com as letras convencionais. A imagem (figura 3) mostra o resultado que ele obteve na sondagem construtivista.

Figura 3 - Teste de Fernando (6 anos) - Sondagem construtivista.

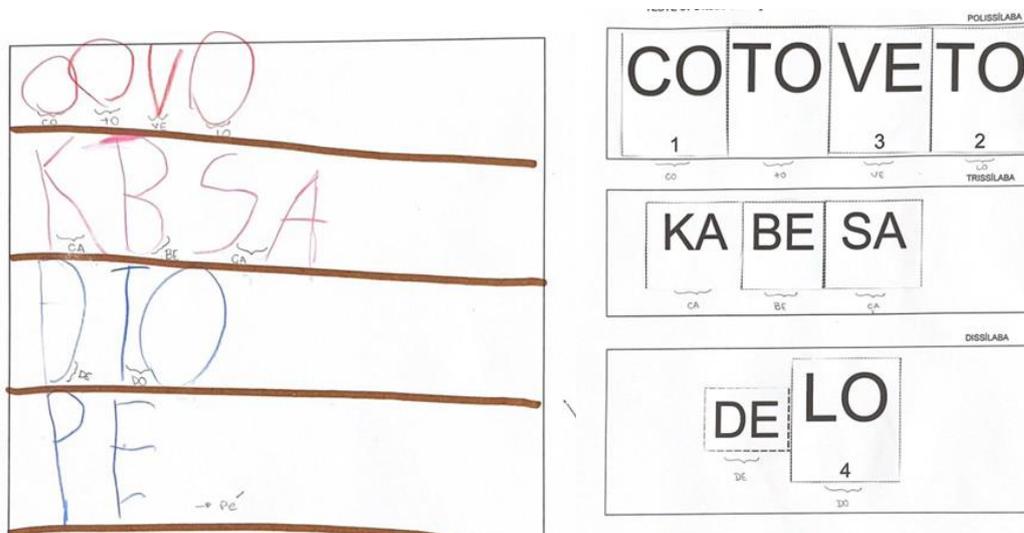


Fonte: Acervo dos autores, 2023.

No entanto, no momento de usar a escrita como auxílio à memória, talvez diante da complexidade das palavras e extensão da frase, ele apenas inicia com as letras e em seguida opta pelo desenho, representando as ideias através de pictogramas. O que se pode perceber nesse caso é que, segundo a classificação pela teoria da psicogênese, a criança já teria compreendido a lógica do sistema alfabético. No entanto, ao tentar utilizar a escrita em uma tarefa de recordação, ela recorre aos desenhos para representar o pensamento. O uso de uma escrita pictográfica foi constatado em diversos estudos como os de Azenha (1995), Francioli (2012) entre outros. Vale destacar que, embora a abordagem de Luria venha sendo debatida há muito tempo, esse debate ainda não foi incorporado às práticas avaliativas na alfabetização. Sendo assim, constatar a existência de uma escrita alfabética na sondagem não seria suficiente para considerar que a criança esteja alfabetizada, pois não revela se (e como) ela consegue (ou não) utilizar a escrita para registrar ideias e informações.

A segunda etapa do teste aplicado pelas graduandas consistiu em uma sondagem construtivista convencional, aplicada basicamente para oferecer parâmetros de comparação com a etapa 3. Nessa terceira etapa o aplicador introduziu um conjunto de elementos auxiliares (cartelas com as letras e as sílabas da palavra que estava sendo ditada) e informações complementares que ajudem a criança a realizar a tarefa solicitada. Foram utilizadas as mesmas palavras da sondagem construtivista sendo a aplicação feita logo em seguida para verificar se ocorrem mudanças e quais são. O exemplo a seguir mostra a escrita de uma criança da Educação Infantil e compara os resultados da sondagem realizada sem ajuda e com ajuda.

Figura 4 - Comparação dos resultados do teste de Alice (5 anos), sem ajuda (à esquerda) e com ajuda (à direita).



Fonte: Acervo dos autores, 2023.

Os auxílios oferecidos à criança no terceiro momento do teste foram: falar a palavra pausadamente, ajudar a criança a contar as sílabas da palavra e oferecer o conjunto de cartelas para que pudesse escolher quais iria usar para formar a palavra. No caso da palavra COTOVELO, foram oferecidas cartelas com as sílabas CO, TO, VE e LO sob as quais foram colocados números de 1 a 4, juntamente com cartelas com as sílabas TU, LU, GO e TO, nas quais não havia números. No caso de Alice, ela não percebeu que os números estavam em uma sequência e que seria possível formar a palavra com base neles. Como esse elemento não é apontado pelo aplicador, algumas crianças se dão conta dele e outras não.

No caso da sondagem construtivista, Alice utilizou uma letra para registrar cada sílaba, podendo ser classificada segundo a teoria da psicogênese como estando na etapa “silábica com valor sonoro”. No caso do teste com ajuda, ela montou a palavra cotovelo de forma alfabética, mas isso poderia ter ocorrido por dispor somente das sílabas completas. No entanto, na palavra CABEÇA foram dadas a ela um conjunto de cartelas com sílabas e letras isoladas, de modo que ela poderia ter escolhido apenas as letras K e B para representar as sílabas CA e BE como fez durante a sondagem sem ajuda, no entanto, ela optou por uma escrita alfabética (figura 4). Ainda que de modo preliminar, podemos levantar a hipótese de que a escrita alfabética está na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) dela, o que não é captado pela sondagem construtivista, uma vez que esse conceito está ausente na teoria que fundamenta esse instrumento avaliativo. Cabe notar que o fato de usar as cartelas para montar as palavras não assegura o aparecimento da forma convencional da palavra, nem impede que surjam características peculiares do processo de apropriação da escrita pela criança.

Com isso é possível levantar o problema de que a sondagem construtivista adotada nas escolas vem revelando apenas (e de modo restrito) a forma como a criança relaciona fonemas e letras nos limites do seu desenvolvimento efetivo, não dando conta do desenvolvimento iminente e, com isso, não dando maiores indicações em relação ao progresso futuro da criança. Um teste que evidencie a ZDI pode ajudar a identificar as situações em que o aluno está com dificuldades maiores para avançar e, portanto, demandando mais apoio e atenção da professora e da escola. Da mesma forma, a sondagem convencional não aborda a relação que a criança estabelece entre o pensamento e a linguagem escrita, que pode revelar o uso de outros sistemas de representação diferentes do alfabético.

Considerações finais

Em relação aos testes, os exemplos apresentados procuram destacar: a necessidade de buscar uma compreensão do desenvolvimento da escrita na criança para além dos limites teóricos da psicogênese e dos dados imediatos que a sondagem construtivista fornece, sem negar sua existência como fonte de possíveis indicadores. Essa sondagem revela aspectos do fenômeno da apropriação da escrita, mas como explica Kosík (1976), o fenômeno ao mesmo tempo que revela, oculta a essência dos processos. Nesse sentido, apontamos para a importância de analisar o processo de produção das escritas

infantis, percebendo como a criança se apropria de informações e modelos elaborados socialmente e inseridos na sua atividade. Ressaltamos a possibilidade de criar instrumentos alternativos a partir da teoria histórico-cultural, que: a) revelem a forma como a escrita está sendo assimilada pela criança e a função que assume como instrumento cultural para a formação das suas funções psíquicas superiores, tais como a memória mediada por signos; b) evidenciem a Zona de Desenvolvimento Iminente e os auxílios que a ampliam; c) indiquem as crianças que precisam de maior apoio e apontem meios para que sua aprendizagem seja acelerada, com o propósito de assegurar a todos os filhas e filhas da classe trabalhadora o domínio pleno do sistema de escrita no menor tempo possível.

Além de disponibilizar à professora que alfabetiza diferentes instrumentos de avaliação, o aspecto mais relevante para aprimorar sua prática seria promover a sua autonomia e oferecer condições de trabalho adequadas, confiando na sua capacidade profissional de perceber se a criança está avançando, estagnada ou retrocedendo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, de modo a atuar ativamente na superação das dificuldades observadas.

Ainda que se possa pensar em alternativas à sondagem construtivista a partir da teoria histórico-cultural, não é a partir dos instrumentos avaliativos que se pode organizar o processo de ensino-aprendizagem, mas sim com base nos conteúdos historicamente acumulados. Sendo assim, não faria sentido pensar uma didática específica para cada etapa da aquisição da escrita, porque isso seria colocar o ensino a reboque do desenvolvimento, ao passo que Vigotski enfatizou que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (2005, p. 114).

Nessa direção, a abordagem histórico-crítica da alfabetização tem avançado na compreensão de alguns aspectos que vale citar, ainda que de passagem. Em primeiro lugar, ressaltamos a necessidade de abordar o significado e o sentido do que está sendo lido ou escrito, trabalhando com a relação pensamento-fala-escrita. Sugerimos a possibilidade de organizar o processo de alfabetização por meio de palavras-chave, considerando que a palavra é a menor unidade que materializa um significado ao mesmo tempo em que possibilita um estudo sistemático das relações entre grafemas e fonemas. Com isso, estaria sendo buscada a unidade dialética entre as rotas lexical e fonológica na leitura e entre a representação ideográfica e fonética na escrita. Para tanto, é fundamental realizar um ensino sistemático dos conceitos, relações, técnicas e valores que constituem a escrita como instrumento transformador na prática social, promovendo a automatização desses mecanismos e a formação de uma segunda natureza no processo de comunicação, pensamento e ação da criança, por meio do trabalho educativo da alfabetização.

Considerando que a pedagogia histórico-crítica é uma construção coletiva fundamentada em pressupostos filosóficos do materialismo dialético e histórico, podemos apontar pelo menos dois desafios e tarefas: a) incorporar aos seus pressupostos as contribuições da filosofia marxista da linguagem, evitando a assimilação a-crítica de abordagens positivistas e tecnicistas hegemônicas nos estudos sobre a linguagem e no campo das neurociências. b) avançar em conjunto com trabalhadores e

trabalhadoras do “chão da escola” na busca de compreensão e superação dos problemas postos pela prática educativa na realização da tarefa de socializar o conhecimento elaborado da língua escrita.

Dessa forma, esperamos que as reflexões compartilhadas neste artigo suscitem debates, estudos e práticas que contribuam para o avanço da alfabetização histórico-crítica e, por essa via, coloquem essa inestimável ferramenta cultural que é a linguagem escrita nas mãos dos seus legítimos destinatários: os trabalhadores e seus filhos.

Referências

AZENHA, M. G. **Imagens e letras**: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2021.

BELINTANE, Claudemir. Abordagem da oralidade e da escrita na escola a partir da tessitura interdisciplinar entre a psicanálise e a lingüística. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão** 6, 2006, São Paulo. Anais online. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRANCA ALVES DE LIMA. **Cartilha Caminho Suave**: alfabetização pela imagem. 133. ed. São Paulo: Editora Caminho Suave, 2019.

BRASIL. 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: Ministério da Educação. 2008.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1a a 4a Séries). Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. v. 1

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização: método fônico**. 4. ed. rev. e ampl., São Paulo: Memnon, 2007.

CARRARO, P. R.; ANDRADE, A. dos S. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 261–268, 2009.

COELHO, I. T.; MAZZEU, F. J. C. Notas introdutórias para um método Histórico-Crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. n.esp.4, p. 2576–2593, 2016.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores associados, 2018.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 3, p. 637-877, 23 out. 2017.

DUARTE, E. C. M. **A alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita**: contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras. Unesp/Araraquara. 2022.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FERREIRO, E. Lúria e o desenvolvimento da escrita na criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 72–77, 1994.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FRANCIOLI, F. S.; PEREIRA, J. J. B. J. A linguagem escrita e o desenvolvimento intelectual da criança em idade escolar: reflexões à luz da Teoria Histórico Cultural. **Educação em Análise**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 370–388, 2020.

FRANCO, A. F. MARTINS, L. M. **Palavra escrita, vida registrada em letras**: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia, GO: Editora Phillos Academy, 2021.

FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. O gesto é a escrita no ar: representação ideativa de palavra e apropriação da escrita em Vigotski. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 121-137, 2020.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 25–39, 2014.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**. O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011, p.13-32.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere I**: Introdução ao Estudo. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Coleção Rumos da cultura moderna, v. 26)

LEFEBVRE, H. **A linguagem e a sociedade**. Lisboa: Ulisseia, 1966.

LEONTIEV, A. (1903-1979). **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução Priscila Marques. 1ª edição. Editora Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1ª edição. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1959.

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

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, p. 143-189, 2005.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências. Editora: Artmed, 1987.

MARSIGLIA, A. C. G.; DUARTE, N. Concepção pedagógica oficial construtivista na rede estadual de ensino paulista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 148-162, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p. 3-13, 28 mar. 2017.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita à escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 337-346, 2018.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. D. S. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 219-233, 2018.

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, p. 66-75, 2019.

MORTATTI, M. D. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. Marília, SP: Editora UNESP, 2019a. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqmr>. Acesso em: 29 maio 2024.

MORTATTI, M. do R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP)**, v. III, p. 91-114, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília, SP: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/26. Acesso em: 29 maio 2024.

MORTATTI, M. do R. L. Construtivismo x interacionismo linguístico. In: **Diálogos apócrifos: sobre educação, ensino de língua e literatura**. São Paulo: Editora Unesp, 2016a. p. 75-83.

MORTATTI, M. do R. L. Órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. n.esp.4, p. 2267-2286, 2016b.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994**. 1 ed. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2002.

MORTATTI, M. do R. L. Formação de professores como processo discursivo: cenas de uma peça didática. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 9, 2019b. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/333>. Acesso em: 29 maio 2024.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 10. ed. Rio de Janeiro: Florense-Universitária, 2010.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado**: uma teoria da produção e da alienação linguísticas. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo : DIFEL, 1985.

SAVIANI, D. **A Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Ed. 11. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1984.

SCHAFF, A. **Introdução à semântica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do homem).

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Lisboa: Livraria Almedina, 1974. (Coleção Almedina).

SILVA, C. L. D. **Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski**. 2012. Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-140612/>. Acesso em: 30 maio 2024.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5–17, 2004.

TRÂN, D.-T. **Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem**. Lisboa: Ed. Estampa, 1974.

VIGOTSKI, L.S. (1896-1934). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedagogia**. Organização e Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana – 1 ed. – Rio de Janeiro; E- Pepers, 2018.

VIGOTSKI, **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª Edição Expressão Popular. São Paulo, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p.

VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2005.

Notas

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Campus Araraquara. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Marxismo e Pedagogia Histórico-Crítica (Unesp). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4609448602405602>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8738-5131>. E-mail: francisco.mazzeu@unesp.br.

² Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas (2005) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016), é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atuou como Professora Formadora nos Programas de Formação Docente: Ler e Escrever, PIC, PNAIC Infantil e Fundamental, Professora Formadora Estadual do Currículo Paulista (UNDIME). Exerceu a função de docência Universitária na Faculdade Anhanguera de Limeira nos cursos de Pedagogia e Psicologia bem como a função de orientadora pedagógica na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) na condição de bolsista. Desenvolveu atividades de apoio à docência no Programa de Estágio Docente - PED na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) nos anos de 2020, 2021 e 2022. Atualmente exerce a função de Professora Formadora da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental no município de Limeira com enfoque à questão da Alfabetização e dedicação exclusiva às temáticas: psicologia histórico cultural, desenvolvimento humano, apropriação da linguagem escrita pela criança, formação do psiquismo na criança e o trabalho com a leitura e compreensão leitora na instituição escolar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7842903256919676> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3984-6735>. E-mail: janainaalfabetizacao@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/Unicamp). Professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba (PPGE-So), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR - GT UFSCar-So. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2688318704089723>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8682-0952>. E-mail: lucscoutinho@ufscar.br

⁴ Todos os sujeitos citados receberam nomes fictícios para preservar sua identidade.

Recebido em: 31 de maio 2024
Aprovado em: 24 de set. 2024