

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

VINÍCIUS ADRIANO DE FREITAS

**CONSTRUTIVISMO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:  
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA  
LÍNGUA ESCRITA EM CRIANÇAS PEQUENAS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA  
2018

VINÍCIUS ADRIANO DE FREITAS



**CONSTRUTIVISMO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:  
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA  
LÍNGUA ESCRITA EM CRIANÇAS PEQUENAS**

**EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Polo UAB do Município de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância –, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR –, Campus Medianeira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fatima Menegazzo Nicodem

MEDIANEIRA  
2018



## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **CONSTRUTIVISMO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA EM CRIANÇAS PEQUENAS**

Por

VINÍCIUS ADRIANO DE FREITAS

Esta monografia foi apresentada às 17h40m do dia 16 de agosto de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Polo de Umuarama, Paraná, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. O aluno foi avaliado pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fatima Menegazzo Nicodem  
UTFPR – Campus Medianeira  
Orientadora

Prof. Ms. Henry Charles Albert David Naidoo Terroso de Mendonça Brandão  
UTFPR – Campus Medianeira

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Teresinha Carletto de Lima  
UTFPR – Campus Medianeira

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Maria Fatima Menegazzo Nicodem, profissional e humana, por sua responsabilidade profissional. Este trabalho não seria possível sem as suas orientações!

Aos colegas de curso, Cíntia e Moyses, que compartilharam seus conhecimentos e sugestões e, assim, contribuíram com o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos integrantes da Banca Examinadora.

[...] a questão dos métodos de ensino da língua escrita tem sua origem na tendência histórica, que chega à atualidade, de equivocadamente fragmentar o processo: os métodos ou focalizam uma só faceta, ou sequenciam as facetas, como se devessem ser desenvolvidas separadamente, e uma após a outra. Consequentemente, [...] se reconhece e se defende, como resposta à *questão* dos métodos, que em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2016, p. 35).

FREITAS, Vinícius Adriano de. **CONSTRUTIVISMO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA EM CRIANÇAS PEQUENAS**. 65 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Medianeira, 2018.

## RESUMO

A História da Alfabetização no Brasil tem sua perspectiva revelada na História dos Métodos de Alfabetização que, desde o final do século XIX até o início da década de 1980, privilegiavam a faceta linguística, num movimento que oscilava dos métodos sintéticos aos métodos analíticos. Na década de 1980, com os estudos de Emilia Ferreiro e colaboradores sobre o cognitivismo piagetiano com ênfase na compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita, houve uma ‘revolução conceitual’ por meio da Psicogênese da Língua Escrita, numa perspectiva de interação da criança com o objeto de conhecimento, ou seja, a escrita autêntica, textos que circulam socialmente, revelando que a escrita é construída pela própria criança, daí a denominação de ‘construtivismo’. Entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990, o País passa a contar com outra perspectiva que trouxe grandes influências: a proposta de tratar a alfabetização como um processo discursivo, fundamentada sobretudo nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, tendo como Vygotsky o principal teórico. Buscando sistematizar o construtivismo e a Teoria Histórico-Cultural na História dos Métodos de Alfabetização no Brasil, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as implicações das teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky no processo de aquisição da língua escrita (alfabetização e letramento). Para tanto, tem-se os seguintes objetivos específicos: 1) sistematizar a História dos Métodos de Alfabetização no Brasil; 2) analisar como a Epistemologia Genética concebe o processo de construção do conhecimento pelo ser humano; 3) compreender como teóricos que tomam por base a Epistemologia Genética explicam o processo de aquisição da língua escrita e quais as implicações didático-metodológicas do construtivismo na alfabetização e no letramento; 4) analisar como a Teoria Histórico-Cultural explica o desenvolvimento psíquico da criança; 5) compreender como os teóricos que tomam por base a teoria de Vygotsky explicam o processo de aquisição da língua escrita. No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, haja vista que analisamos a literatura acadêmica e científica acerca de propostas de aquisição da língua escrita que têm como embasamento teórico as teorias de Piaget e de Vygotsky. O estudo revela as especificidades do construtivismo e da Teoria Histórico-Cultural no que diz respeito à compreensão e às implicações que trazem no processo de aquisição da língua escrita, bem como as semelhanças que há entre essas propostas. Se trata de mudanças que trouxeram grandes contribuições para a compreensão do processo e a atuação do professor alfabetizador, destacando-se cinco: 1) oralidade, leitura e escrita estão interligados; 2) a alfabetização é um processo, portanto, nele, a criança passa por fases; 3) o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada; 4) é fundamental a convivência da criança com textos que circulam socialmente; 5) a interação social e escolar, tendo o adulto (sobretudo o professor) como mediador, é fundamental para o êxito no processo de aquisição da linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Construtivismo; Teoria Histórico-Cultural.

FREITAS, Vinícius Adriano de. **CONSTRUCTIVISM AND HISTORICAL-CULTURAL THEORY: IMPLICATIONS IN THE INITIAL LEARNING PROCESS OF WRITTEN LANGUAGE IN YOUNG CHILDREN**. 65 sheets. Course Completion Work (Education: Specialization in Teaching Methods and Techniques). Federal Technological University of Paraná. Advisor: Ph.D.: Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Medianeira, 2018.

### **ABSTRACT**

The History of Literacy in Brazil has its perspective revealed in the History of Literacy Methods that, from the end of the XIX century until the beginning of the 1980s, privileged the linguistic facet, in a movement that oscillated from synthetic methods to analytical methods. In the 1980s, with the studies of Emilia Ferreiro and collaborators on Piagetian cognitivism with an emphasis on the comprehension of the process of acquisition of written language, there was a 'conceptual revolution' through the Psychogenesis of the Written Language, in a perspective of interaction of the child with the object of knowledge, that is, authentic writing, texts that circulate socially, revealing that writing is constructed by the child itself, hence the denomination of 'constructivism'. Between the end of the 1980s and the beginning of the 1990s, the country started to have another perspective that brought great influences: the proposal to treat literacy as a discursive process, based mainly on the studies of Historical-Cultural Theory, having as Vygotsky the main theoretician. The aim of this research is to understand the implications of Piaget and Vygotsky's psychogenetic theories in the process of acquisition of written language (literacy and literacy) in order to systematize Constructivism and Historical-Cultural Theory in the History of Literacy Methods in Brazil. To achieve this, the following specific objectives have been established: 1) to systematize the History of Literacy Methods in Brazil; 2) to analyze how the Genetic Epistemology conceives the process of knowledge construction by the human being; 3) understand how theorists who take the basis of Genetic Epistemology explain the process of acquisition of written language and what didactic-methodological implications of constructivism in literacy and literacy; 4) analyze how the Historical-Cultural Theory explains the psychic development of the child; 5) understand how the theorists who take the basis of Vygotsky's theory explain the process of acquisition of written language. Regarding the methodology, this research is characterized as bibliographical, since we analyze the academic and scientific literature about proposals for acquisition of written language based on the theories of Piaget and Vygotsky. The study reveals the specificities of Constructivism and Historical-Cultural Theory regarding the understanding and implications that they bring in the process of acquisition of written language, as well as the similarities that exist between these proposals. These are changes that have brought great contributions to the understanding of the process and the performance of the literacy teacher, highlighting five: 1) orality, reading and writing are interconnected; 2) literacy is a process, therefore, in it, the child goes through phases; 3) the text must be the starting point and the point of arrival; 4) it is fundamental the child's coexistence with texts that circulate socially; 5) The social and school interaction, having the adult (especially the teacher) as mediator, is fundamental for the success in the process of acquiring written language.

**Keywords:** Literacy; Constructivism; Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Tirinha da personagem Mafalda, citada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na obra <i>Psicogênese da língua escrita</i> , numa crítica aos métodos tradicionais de alfabetização .....	40
Ilustração 2: Explanação das múltiplas facetas que envolvem o processo de aquisição da leitura e da escrita .....	56



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização

**Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**SEA** – Sistema de Escrita Alfabética

**UEM** – Universidade Estadual de Maringá

**UNIFAMMA** – União de Faculdades Metropolitanas de Maringá

**UTFPR** – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**WISC** – Wechsler Intelligence Scale for Children

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. CONSTRUTIVISMO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA.....</b>	<b>18</b>
2.1 A HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A CHEGADA DO CONSTRUTIVISMO À EXPLICAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA EM CRIANÇAS PEQUENAS.....	18
2.2 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	32
2.3 FASES DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA.....	39
<b>3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: IMPLICAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>44</b>
3.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM.....	45
3.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E ALFABETIZAÇÃO INFANTIL.....	47
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Desde a nossa infância, sempre fomos leitores. Éramos (e ainda somos) apaixonados por livros de ciências naturais (biologia, astronomia), jornais, revistas de circulação nacional<sup>1</sup> etc. Contudo, estas leituras que tanto gostávamos não era praticada na escola, mas em casa, pois, o (pseudo)texto da cartilha, que era o único presente no cotidiano da sala de aula, não nos interessava. Daqui deriva a temática desta pesquisa, a saber, as implicações que as concepções de aprendizagem da língua escrita em crianças pequenas trazem para o agir do professor. Pode a criança 'ler' antes de saber 'decodificar'? Sim, mas como isso é possível? Por que a escola não trabalha com textos reais, isto é, que circulam socialmente, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita? Na busca por respostas a estas questões, fomos fazendo reflexões, leituras e pesquisas sobre o assunto.

Uma das primeiras reflexões necessárias foi saber quem é o profissional que exerce a docência na alfabetização de crianças. Atualmente, no Brasil, o curso que forma professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o de Licenciatura em Pedagogia, então, é este o docente que atua na alfabetização de crianças pequenas<sup>2</sup>. Assim, é quando se envolve com o curso que o futuro professor alfabetizador começa a ver que o processo de aquisição da língua escrita é um tema complexo e multifacetado, de maneira que o método de alfabetização é apenas uma questão, havendo diversas outras: a linguística, a psicologia do desenvolvimento, a didática, a filosofia da educação etc. Neste sentido, nossa trajetória acadêmica foi nos conduzindo à questão que se tornou objeto desta pesquisa.

Ingressamos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional de Cianorte, no ano de 2005, no qual cursamos disciplinas que trataram a alfabetização no Brasil sob diferentes aspectos: psicológicos, históricos, metodológicos, didáticos, epistemológicos etc.

---

<sup>1</sup> Esta é uma questão que nos incomoda: em nossa cultura escolar, é comum professores acharem que a criança só deve ler livros de literatura infantil (quando não, nenhum livro antes de serem alfabetizadas). Ora, se a criança não tiver contato com textos dos mais diferentes gêneros textuais, como poderá se interessar pela interação com a língua escrita (leitura e produção de textos)? Ou, se tiver interesse, poderá se sentir excluída, pois na escola só se leem (pseudo)'textos para alfabetização' (Ivo viu a uva, Didi dá o dado de Dadá etc.).

<sup>2</sup> Embora alguns concursos ainda admitam a formação de nível médio (curso de Formação de Docentes) para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência como estagiário, durante os anos de 2007 e 2008, em escolas da rede municipal de ensino de Cianorte/PR, permitiu-nos estabelecer conexões entre os estudos teóricos realizados na graduação e as práticas pedagógicas que se faziam presentes em turmas de alfabetização. Vários questionamentos nos foram surgindo: por que alunos de turmas de uma determinada escola apresentavam desempenho em leitura e escrita superior ao desempenho de alunos de outra escola? Por que docentes de uma escola diziam alfabetizar por meio de proposta tradicional e outros professores consideravam que alfabetizavam por meio de uma vertente construtivista, já que ambas as escolas fazem parte de uma mesma rede de ensino?

Nos anos de 2010 e 2011 cursamos a Especialização em Filosofia – Teorias do Conhecimento, também na Universidade Estadual de Maringá. Nesta especialização, percebemos que explicar ‘o que é conhecimento’, assim como responder a pergunta ‘como se dá o processo de conhecer’, não são questões simples de serem respondidas, tanto é que há diferentes teorias do conhecimento no percurso da História da Filosofia, dentre as quais podemos citar: I) Na Filosofia Antiga: 1) Sócrates e a Maiêutica, cujo pressuposto é o de que o conhecimento, para ser verdadeiro, deveria vir de dentro do próprio sujeito, bastando para isso usar a Razão; 2) em Platão, para ter acesso ao conhecimento verdadeiro, o homem deve buscar ascender do mundo sensível ao inteligível, ou seja, o conhecimento está presente no mundo das ideias; 3) Aristóteles distingue sete graus de conhecimento: sensação, percepção, imaginação, memória, linguagem, raciocínio e intuição; II) Na Filosofia Medieval: Agostinho e Tomás de Aquino, embora pensadores distintos, pretendem unir fé e razão, ou seja, o conhecimento como experiência humana mas que, ao mesmo tempo, depende de revelação divina; III) Na Filosofia Moderna: 1) o racionalismo de Descartes expresso na famosa frase “Penso, logo existo”; 2) o ceticismo e o empirismo em David Hume com sua teoria do conhecimento voltada à experiência e ao problema da causalidade; 3) a síntese entre o racionalismo e o empirismo em Kant com sua Filosofia Crítica; IV) Na Filosofia Contemporânea: dentre as diferentes teorias poderíamos sintetizar que há, por um lado, o paradigma newtoniano-cartesiano e, por outro lado, o modelo holístico-sistêmico (pós-modernidade).

Neste curso de especialização, fomos levados a perceber que, na época contemporânea, o problema do conhecimento ficou ainda mais complexo de ser resolvido, sobretudo do início do século XX em diante, devido a uma área do conhecimento ganhar status de ciência: a psicologia. Como os psicólogos (Freud, Piaget, Skinner, Vygotsky, Wallon, Noam Chomsky etc.) explicam o processo de conhecer? Como as teorias psicológicas explicam o processo de aprendizagem da língua escrita? Perguntas como estas faziam parte de nossos questionamentos no dia a dia. Todavia, como a especialização era voltada à filosofia, a busca por respostas a estas questões de ordem psicológica e pedagógica ficaram ‘suspensas’ e seguimos nossa carreira acadêmica e profissional.

Nossa segunda experiência como docente foi em 2012, quando fomos aprovados em concurso público municipal para o cargo de docência dos anos iniciais do ensino fundamental em Cianorte/PR. Aconteceu o que era temível: ter de assumir uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Fomos tomados por perguntas para as quais não tínhamos retornos. As crianças deveriam ser alfabetizadas no primeiro ano? Em caso afirmativo, como deveríamos agir? Que práticas pedagógicas necessitariam ser adotadas? Como proceder no processo de alfabetização e letramento diante da proposta de um processo que deveria ocorrer em até três anos (ciclo de alfabetização)? O que a filosofia teria a nos dizer sobre a alfabetização? O que teóricos da psicologia da educação (Skinner, Piaget, Vygotsky, Wallon etc.) teriam a nos dizer sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita? Desde a nossa convocação para esse concurso até os dias atuais – pois estamos atuando em turmas de alfabetização –, questões como estas passaram a fazer parte de nossas reflexões.

Ao mesmo tempo que buscávamos respostas para questões relacionadas a uma área específica – a alfabetização –, levantávamos interrogações de cunho filosófico. Por isso, entre os anos de 2013 e 2015, cursamos a graduação em Filosofia na Universidade Estadual de Maringá.

Embora a nossa atuação docente nos fornecesse pistas sobre a relação entre a organização do ensino e a aprendizagem das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, o trabalho como docente não era suficiente para a compreensão da alfabetização na sua relação com a perspectiva de formação que busca alfabetizar letrando. Com a certeza de que tal compreensão demandaria

pesquisa, buscamos o Mestrado em Educação. Dentre outras questões, os resultados da pesquisa revelaram que os questionamentos relacionados à alfabetização não são recentes; eles remontam ao período colonial, quando, no Brasil, um grande número de pessoas não sabia ler e escrever, entretanto, foi somente no início do século XX que o analfabetismo passou a ser enfrentado pelo Estado, à medida que tornou-se um problema de cunho social e econômico, “[...] acentuando-se as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto, sob o argumento de que ele era incapaz” (MORTATTI, 2004, p. 17).

Durante o ano de conclusão da pesquisa no mestrado (2016), duas questões importantes passaram a fazer parte de nossa atuação profissional e, conseqüentemente, de nossa formação: a primeira, foi o trabalho como professor universitário; a segunda, a atuação em clínica de psicopedagogia.

A atuação no ensino superior foi na União de Faculdades Metropolitanas de Maringá (UNIFAMMA), no curso de Pedagogia. Ao ministrarmos a disciplina *Prática Pedagógica e os Métodos de Alfabetização*, fomos percebendo o quanto é desafiador formar professores alfabetizadores e, então, começamos a lidar com as diferentes facetas da alfabetização. O trabalho de docente na graduação teve diversos impactos em nossa formação, dentre os quais destacamos o fato de termos reconhecido que a psicologia comportamentalista – que defende uma concepção mecanicista/associacionista de aquisição da língua escrita, enxerga a criança como uma ‘tábula rasa’ e, portanto, subjaz à filosofia empirista – é insuficiente para instrumentalizar os alunos de graduação para atuação na alfabetização, sendo imprescindível reconhecer as contribuições que a Epistemologia Genética de Piaget, a Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, bem como a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky têm para mudar o foco da alfabetização do ‘como se ensina’ (técnica/método) para o ‘como se aprende’ (sujeito cognoscente – criança – e professor como mediador). Além disso, pudemos perceber o quanto a alfabetização em sentido restrito é limitada para o momento atual, isto é, não basta mais ensinarmos a criança a ‘decodificar’ (ler) e ‘codificar’ (escrever): é preciso inserir a criança em práticas autênticas de leitura e de escrita ainda no início do ensino fundamental, isto é, o letramento. Mas, questionávamos: Como unir as diferentes facetas da língua escrita – a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociolinguística – na formação

de professores alfabetizadores, a fim de que compreendam a alfabetização como um processo, não um simples ato de decorar sílabas?

No que diz respeito ao trabalho em clínica de psicopedagogia, esta experiência profissional trouxe à tona o quanto é distorcida a visão do sujeito como uma ‘tábula rasa’. Conforme é sabido, clínicas de psicopedagogias lidam com crianças com supostos ‘problemas de aprendizagem’. Quando passamos a atuar com crianças com limitações na aquisição da escrita, constatamos a distorção que práticas pedagógicas behavioristas, isto é, que colocam o foco no método e no estímulo podem, ao invés de desenvolver o conhecimento na criança, limitar; ao invés de formar para a autonomia – conforme defendido por Piaget – forma para a heteronomia. Por meio da aplicação do método denominado Panlexia Plus<sup>3</sup>, nos deparamos com o extremo de uma concepção mecanicista de ensino da leitura e da escrita, a ponto deste método dizer que o foco é ‘reprogramar’ a consciência fonológica da criança para que possa aprender a ler e a escrever.

Outro fator que veio a contribuir para o nosso conhecimento acerca do processo de aprendizagem da língua escrita foi o estudo de línguas estrangeiras – o espanhol e o inglês. Por meio desta experiência, pudemos perceber que para utilizar uma determinada língua com autonomia, é importante conhecê-la como um todo, isto é, reconhecemos que não basta saber o princípio alfabético e a relação letra-som e som-letra, tampouco ler e escrever somente palavras: é necessário ler e produzir sentenças (frases), textos dos mais diferentes gêneros, ler e cantar músicas, assistir vídeos etc., ou seja, conviver com práticas autênticas de leitura e escrita. Em outras palavras, a imersão nas mais diversas formas pelas quais circula a leitura e a escrita, práticas de leitura e escrita de textos, são essenciais para se tornar leitor e escritor em uma determinada língua, seja ela estrangeira ou materna.

Por fim, não podemos deixar de mencionar o grande impacto que a redação do relatório de pesquisa (dissertação) do mestrado nos proporcionou. Foi a primeira experiência autêntica de produzir um texto com autonomia, numa perspectiva na

---

<sup>3</sup> A polêmica em torno deste método é grande, indo desde o problema de utilizar a *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) – em português Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – como instrumento de avaliação psicológica da inteligência da criança e outros três testes do método em si: o primeiro é o Teste Diagnóstico Linguístico; o segundo é chamado de Teste Fonológico; por fim, é aplicado o teste chamado de *Screening* de Leitura e Escrita, ou seja, uma concepção behaviorista da aquisição da linguagem. Em sua dissertação de Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Alexandra Cibelly Finkler analisou este método. O relatório de pesquisa intitulado “Para que a Panlexia?” está disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/21280/Para%20que%20a%20Panlexia.pdf?sequence=1>.

qual o pensamento é conduzido pela linguagem e vice-versa, pressuposto que, ao nosso ver, deveria estar presente desde o início da alfabetização. Em outras palavras, foi possível constatar que a produção de um texto autêntico se dá por reescrita, por reconstrução, pelo pensamento interferindo na linguagem, causando a mudança na palavra que, por sua vez, altera a escrita, assim como o processo inverso, ou seja, leituras e releituras interferem no pensamento, que modifica nossa linguagem, e assim sucessivamente, o que vai de encontro aos pressupostos defendidos por Vygotsky acerca do elo que há entre pensamento e linguagem.

Concluída a pesquisa no mestrado, mantivemos nossa atuação na formação de professores, deixamos o trabalho na clínica de psicopedagogia e retomamos a atuação no primeiro ano do ensino fundamental. Percebemos o quanto a atuação no ensino superior, o impacto causado pela experiência na clínica de psicopedagogia e a pesquisa no mestrado proporcionaram mudanças na visão de mundo e da criança.

Apesar de nossos aprendizados sobre o processo de alfabetização de crianças, reconhecemos que havia limitações no que diz respeito a uma área do conhecimento essencial para avançarmos no entendimento acerca do processo de aquisição da língua escrita: a psicologia, mais especificamente, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e, então, buscamos desenvolver uma pesquisa em nível de especialização pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a fim de aprimorarmos nossos conhecimentos acerca dos processos de alfabetização e o letramento.

Então, do que trata esta pesquisa? Ela é o resultado da trajetória descrita acima: movimento de muita leitura e reflexão, permeada pelos processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita com os quais lidamos profissionalmente, confrontadas com a vivência entre escolas públicas, clínica de psicopedagogia e faculdades, com teorias e resultados de pesquisas que foram (e têm sido) confrontados com práticas de professores reais, com crianças reais, em contextos reais.

Diante destas questões que corroboraram com a nossa trajetória profissional e acadêmica chegamos, então, ao seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações do construtivismo e da Teoria Histórico-Cultural no processo de



aprendizagem da língua escrita em crianças pequenas? Quais as consequências destas abordagens para a atuação do professor alfabetizador?

A hipótese é a de que, se o docente compreende e reflete sobre o construtivismo e a Teoria Histórico-Cultural, seu conceito de aprendizagem, desenvolvimento e linguagem, se modificam e, conseqüentemente, o seu agir pedagógico no processo de aprendizagem da escrita por crianças passa a ser centrado em práticas autênticas de leitura e de escrita. Enfim, o professor passa a alfabetizar letrando, conforme defende Soares (2016).

Dentre as fontes para a coleta de dados, optamos pela literatura acadêmica e científica cujo tema estivesse direcionado à compreensão do elo entre alfabetização/letramento e psicologias (do desenvolvimento, da aprendizagem, cognitiva, psicolinguística etc.), tendo como enfoque as obras de comentadores de Piaget e Vygotsky que tratam do processo de aprendizagem da língua escrita.

Dessa forma, nessa pesquisa, o objetivo geral é compreender as implicações das teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky nos processos de alfabetização e letramento. Os objetivos específicos são: 1) sistematizar a História dos Métodos de Alfabetização no Brasil, 2) analisar como a Epistemologia Genética concebe o processo de construção do conhecimento pelo ser humano; 3) compreender como teóricos que tomam por base a Epistemologia Genética explicam o processo de aquisição da língua escrita e quais as implicações didático-metodológicas do construtivismo na alfabetização e no letramento; 4) analisar como a Teoria Histórico-Cultural explica o desenvolvimento psíquico da criança; 5) compreender como os teóricos que tomam por base a teoria de Vygotsky explicam o processo de aquisição da língua escrita.

No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, haja vista que analisamos a literatura acadêmica e científica acerca de métodos/propostas de alfabetização e letramento que têm como embasamento teórico as teorias de Piaget e de Vygotsky. Devido à opção metodológica, pedimos desculpas ao leitor deste relatório de pesquisa pelo excessivo número de citações das quais o texto é composto. Por se tratar de uma pesquisa que é uma releitura de leituras, às vezes, não há outro caminho para a escrita que não sejam as citações. Isto reflete a intensidade de nossas leituras e o apoio que elas nos deram para chegarmos até esta pesquisa.

Os resultados deste estudo estão sistematizados em quatro seções, sendo a introdução, duas seções e as considerações finais.

A segunda seção apresenta o campo teórico que orienta nossas análises, isto é, a História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Em seguida, apresenta os principais pressupostos da Epistemologia Genética de Piaget, o construtivismo, com base em comentadores que buscam relacioná-lo com o processo de aprendizagem da língua escrita, destacando sobretudo a Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Na seção três, avaliamos como a Teoria Histórico-Cultural explica a relação entre pensamento e linguagem. Também buscamos compreender quais as implicações didático-metodológicas do socioconstrutivismo na alfabetização e no letramento de crianças pequenas.

## 2. CONSTRUTIVISMO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Nesta seção, buscaremos expor a chegada do construtivismo para a explicação do processo de aprendizagem inicial da língua escrita de crianças, localizando-o na História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.

Além disso, por meio de pesquisa bibliográfica, a seção também traz à tona as implicações dessa teoria na compreensão dos processos de alfabetização e letramento principalmente por meio da Psicogênese da Língua Escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

### 2.1 A HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A CHEGADA DO CONSTRUTIVISMO À EXPLICAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA EM CRIANÇAS PEQUENAS

No Brasil, o analfabetismo passou a ser enfrentado pelo Estado apenas no início do século XX pois, a partir desse momento, passou a trazer problemas de cunho social e econômico, “[...] acentuando-se as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto, sob o argumento de que ele era incapaz” (MORTATTI, 2004, p. 17). Todavia, conforme veremos, o campo da alfabetização teve mudanças mais profundas após a década de 1980, pois diferentes áreas – linguística, fonética, psicologia e sociolinguística, por exemplo – passaram a fazer parte da teoria e da prática do processo de aprendizagem da língua escrita, tornando imprescindível trazer à ação docente as discussões presentes nestas áreas, conforme aponta Soares (2016): “[...] métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos” (SOARES, 2016, p. 53), daí a necessidade do entendimento de questões da área de linguística e da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem para a compreensão dos novos encaminhamentos que têm feito parte dos processos de alfabetização e letramento de crianças brasileiras.

No final do século XIX, com os ideais da escola pública, surgem debates acerca de como ensinar a língua escrita para todos. Todavia, após mais de um século de discussões sobre alfabetização, o Brasil ainda enfrenta problemas, conforme vêm revelando os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA),

realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Contudo, o que a História da Alfabetização revela é a presença da disputa em torno dos métodos/propostas de alfabetização<sup>4</sup> que, muitas vezes, desconsideram pressupostos cognitivos, linguísticos, pedagógicos e metodológicos. Soares (2016), explica este movimento em torno dos métodos de alfabetização por meio das palavras de Mortatti:

Uma *questão* que atravessa o século XX e ainda persiste, recebendo, ao longo do tempo, sucessivas pretensas ‘soluções’, em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre ‘inovadores’ e ‘tradicionais’: um ‘novo’ método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro ‘novo’ que qualifica o anterior de ‘tradicional’; este outro ‘novo’ é por sua vez negado e substituído por mais um ‘novo’ que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara ‘tradicional’ e renasce como ‘novo’, e assim sucessivamente (SOARES, 2016, p. 17).

Diante desse cenário, ao longo do século XX, tivemos um movimento pendular que ora estava em defesa dos métodos sintéticos de alfabetização – de modelo ascendente, isto é, das partes para o ‘todo’: soletração, silábico e fônico, ora em defesa dos métodos analíticos – de modelo descendente, isto é, do ‘todo’ para as partes: palavração, sentencição e global. Embora possam parecer métodos/propostas de alfabetização bem distintos, conforme esclarece Soares (2016), o pressuposto de ambos os métodos – sintéticos e analíticos – é o mesmo: “[...] o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita” (SOARES, 2016, p. 19), sendo que ambos fazem parte de um mesmo paradigma pedagógico e psicológico: o associacionismo (SOARES, 2016, p. 20).

Ao analisarmos a literatura que sistematiza as diferentes teorias linguísticas que vêm interferido em práticas pedagógicas de aquisição da língua escrita, constata-se que os seguintes teóricos vêm interferindo nesta área no Brasil:

---

<sup>4</sup> Concordamos com Soares (2016) que, quando se fala em métodos de alfabetização, é importante esclarecer o significado do termo. Além disso, concordamos com a perspectiva defendida pela autora: “[...] convém [...] esclarecer que [...] entende-se por *método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*” (SOARES, 2016, p. 16).

Saussure (2006), Bakhtin (2003; 2016), Chomsky (1998), Piaget (1971; 1993; 1999), Vygotsky (1989), Wallon (1975; 1979; 1989) e Emilia Ferreiro (1979; 1999; 2015). De certa forma, dentre outras questões, estes teóricos passaram a trazer discussões acerca de uma área que atualmente se denomina Psicolinguística, campo que busca responder a três questões básicas: 1) Como o ser humano adquire a língua escrita, a língua falada e a linguagem? 2) Como o ser humano compreende a língua escrita, a língua falada e a linguagem? e 3) Como o ser humano produz a língua escrita, a língua falada e a linguagem?

Sobre a linguística, conforme aponta Orlandi (2009), depois de Saussure, ela “[...] ganha um objeto específico: a *língua*. Ele a conceitua como um ‘sistema de signos’, ou seja, um conjunto de unidades que estão organizadas formando um todo” (ORLANDI, 2009, p. 21). Baseando-se no *Curso de Linguística Geral* de Saussure, o autor traz à tona a distinção feita entre significante e significado, definindo, então,

[...] o signo como a associação entre *significante* (imagem acústica) e *significado* (conceito). Ele diz que é fundamental observar que a imagem acústica não se confunde com o som, pois ela é, como o conceito, *psíquica* e não física. Ela é a imagem que fazemos do som em nosso cérebro (ORLANDI, 2009, p. 21).

Neste sentido, questionamos: alfabetizar é ensinar o signo, o significante ou o significado? Até que ponto a disciplina de linguística em cursos de graduação em pedagogia seria importante para a formação inicial de professores alfabetizadores?

Já o estudo da relação entre psicologia da aprendizagem, linguística e o processo de alfabetização, demanda leitura de teóricos e suas respectivas obras, como: Keller (1973), Campos (1987), Oliveira (2004), Tavares e Alarcão (2005), Nogueira e Leal (2015), Palangana (2015), Piletti e Rossato (2015) e Soares (2016).

Acerca da psicologia da aprendizagem, consideramos importante explicitar que há concepções distintas, conforme a seguir: 1) teorias que enfatizam os fatores externos, as forças ambientais, destacando-se o behaviorismo de Skinner; 2) teorias que enfatizam os fatores internos – percepção, intuição, compreensão, como a Gestalt e a psicanálise; 3) “teorias psicogenéticas” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016), dentre as quais se destacam o interacionismo de Piaget (FLAVELL, 1975; MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998) e a concepção Histórico-Cultural da Escola de Vygotsky. Mas, por que estas correntes da

psicologia da aprendizagem têm trazido implicações ao processo de alfabetização? Vejamos brevemente esta problemática.

Toda prática escolar tem relação com uma visão de mundo e uma concepção de homem construídas pelos sujeitos que vivem em determinado momento da história. Com o processo de alfabetização e letramento de crianças, a questão não é diferente, ou seja, a maneira como se enxerga o educando, certamente influenciará na visão que o docente tem em relação ao ensino e à aprendizagem destas habilidades. Isto fica evidente quando olhamos para a história da alfabetização, conforme apontam Araújo, Rego e Carvalho (2009b):

Durante muito tempo acreditou-se que o processo de ensino-aprendizagem [da língua escrita] estava calcado na cópia e na assimilação de conteúdos a partir da gradação do mais simples para o mais complexo, sob a ótica do adulto. Nessa perspectiva, as atividades voltadas para o ensino da leitura e escrita centravam-se em exercícios de repetição e na memorização de fragmentos silábicos apresentados em uma dada seqüência. Vendo o sujeito aprendiz como uma 'tábula rasa', a ação pedagógica centrou-se na concepção de ensino ditada pelo método e no uso eficiente das cartilhas que guiavam os passos do professor (ARAÚJO; RÉGO; CARVALHO, 2009b, p. 117).

Dentre os teóricos que dão respaldo aos métodos e propostas de alfabetização 'tradicionais', tivemos, inicialmente, os empiristas, como Bacon e Locke, por exemplo, que, apesar de nada terem escrito sobre alfabetização, davam respaldo à visão empirista/associacionista sobre a criança e, conseqüentemente, à aprendizagem da língua escrita. Posteriormente, a perspectiva associacionista foi defendida pelo comportamentalismo, principalmente por Skinner.

É importante esclarecer que tanto os métodos sintéticos de alfabetização – soletração, silabação e fônico –, quanto os analíticos – palavração, sentencição e global –, têm encaminhamentos empiristas, que, do ponto de vista psicológico e cognitivo respaldam-se numa psicologia de base behaviorista, cuja didática centra-se sobretudo na chamada "instrução programada" (KELLER, 1973), tendo como foco pedagógico, no caso da alfabetização, o binômio estímulo-resposta<sup>5</sup>. A única diferença é que, por um lado, os métodos sintéticos focam os estímulos no som,

---

<sup>5</sup> Exemplos de materiais didáticos de alfabetização que têm encaminhamento associacionista: Thofehrn; Szechir (1953), Fonseca (1961), Casasanta (1969), Silva, Pinheiro e Cardoso (1973), Jardim (2003), Capovilla e Capovilla (2004), Meireles e Meireles (2009) e Kvilekval (2010). Exemplos de teóricos que defendem estes pressupostos: McGuinness (2006), Araújo (2011) e Oliveira (2016).

por outro lado, os métodos analíticos priorizam o estímulo visual. As palavras de Soares (2016) sistematizam esta discussão:

[...] em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de método; ambos têm como pressuposto que a criança aprende por 'estratégias perceptivas', embora os métodos sintéticos coloquem o foco na percepção *auditiva* – percepção das correspondências entre o oral e o escrito –, enquanto os métodos analíticos colocam o foco na percepção *visual* – percepção das correspondências entre o escrito e o oral –; ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que lhe é *transmitido* por meio do método e de material escrito – cartilhas ou pré-livros – elaborados intencionalmente para atender ao método [...] (SOARES, 2016, p. 20).

De acordo com Piletti e Rossato (2015, p. 26), para Skinner, a garantia da aprendizagem por parte do aluno depende da “[...] aplicação de um programa constituído de uma sequência do material educativo (textos programados), que resulta na divisão desse em pequenas partes, em unidades simples [...]”, que deverão ser ensinadas passo a passo. Pedagogicamente, considera-se que “[...] uma programação de ensino, se bem conduzida e planejada, poderá levar ao sucesso do aluno” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 27). Desta forma, propostas de alfabetização que têm pressupostos empiristas e associacionistas/behavioristas tendem a considerar que a etapa da aprendizagem inicial da língua escrita deverá focalizar o ensino da leitura, secundarizando a escrita, isto é, a produção de textos é permitida somente após ‘dominar’ a ortografia e a gramática, por conseguinte, a convivência da criança com práticas autênticas de leitura e de escrita é adiada.

Por outro lado, contrariando a abordagem comportamentalista, Piaget compreende o desenvolvimento cognitivo como algo “[...] que contém uma dinamicidade; a inteligência existe na ação, modifica-se numa sucessão de estágios, que compreendem uma gênese, uma estrutura e a mudanças destas” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 65). Assim, na Epistemologia Genética, “[...] gênese e estrutura são indissociáveis em sua constituição. As mudanças das estruturas constituem os estágios do desenvolvimento cognitivo” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 67). Dessa forma, a perspectiva interacionista considera que a aprendizagem inicial da língua escrita é um processo (BECKER, 1993), não a aquisição de um código, daí as fases ou estágios de escrita (GROSSI, 1990a, 1990b e 1999c).

No que diz respeito à questão cognitiva do processo de aquisição da linguagem escrita, considera-se que há três modelos de leitura: o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interativo, conforme explica Paz:

Teoricamente existem três modelos básicos de leitura em nível de cognição: o modelo ascendente (*bottom-up*) defendido por Gough (1972,1985), que privilegia (as partes) as palavras e expressões do texto; o modelo descendente (*top-down*) defendido por Goodman (1976,1985,1988), que processa (globalmente) a leitura por hipotetização, considerando o conhecimento prévio do leitor; e o modelo interativo defendido por Rumelhart (1977,1985), que processa os dois subprocessos *bottom-up* e *top-down* simultaneamente ou alternadamente (PAZ, 2018, s/d).

Assim, podemos inferir que a História dos Métodos de Alfabetização no Brasil revela que os métodos sintéticos pressupunham um modelo ascendente de leitura, pois privilegiavam as partes para se chegar ao ‘todo’, enquanto os métodos analíticos tinham como fundamento o modelo descendente de leitura. Por fim, os métodos mistos ou ecléticos defendiam um modelo interativo de aquisição da leitura.

Uma ruptura consubstancial em relação à alfabetização só ocorreu por volta dos anos 1980 com a chegada do paradigma construtivista que, no Brasil, foi introduzido e divulgado sobretudo pela obra da teórica argentina Emilia Ferreiro.

Fundamentando-se em objetivos e pressupostos radicalmente diferentes, no quadro da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, o novo paradigma afirma [...] a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais *reais* de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos ‘para ler’, e não textos artificialmente elaborados ‘para aprender a ler’ [...] (SOARES, 2016, p. 21, grifo da autora).

Mas, por que Piaget como referencial teórico para essa autora? Vejamos.



Dentre as diversas pesquisas desenvolvidas por Piaget, não há dúvida de que seu objetivo maior era descobrir como se sistematiza a evolução mental da criança<sup>6</sup>. Neste sentido, Piaget

Avança nos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo numa perspectiva diferente das predominantes: a inatista, que privilegia os fatores endógenos (o sujeito impõe-se sobre o objeto) e a ambientalista, que enfatiza os fatores exógenos, procurando explicar pela causalidade, os fenômenos psíquicos (o objeto impõe-se ao sujeito). Em seus estudos, Piaget envereda pelo caminho interacionista, buscando demonstrar que o desenvolvimento resulta da interação entre os dois grupos de fatores e que tanto as ações externas como os processos de pensamento envolvem uma organização lógica (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 65).

Dessa forma, Piaget forneceu fundamentos teóricos e práticos acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem subsidiando um ensino centrado no aluno. Didaticamente, enfatiza-se “[...] a primazia da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento a ser construído mediante uma experiência individual” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 79), pois “[...] os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do indivíduo são construídos por meio das relações que mantém com o meio para atender às suas necessidades” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 79), ou seja, “ensinar é provocar o desequilíbrio da mente do estudante para que ela busque o reequilíbrio, numa reconstrução de novos esquemas [...]” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 80).

Quanto à influência do meio exterior no desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito, Piletti e Rossato (2015, p. 80) explicam, com base na Epistemologia Genética, a importância das interações:

Quanto ao meio exterior, as interações ocorridas em sala de aula entre as crianças, nas atividades em grupos, nas trocas de experiências, de aprendizagens mostram-se fundamentais ao desenvolvimento das construções cognitivas individuais, pois, através delas emergem conflitos, oposições de opiniões e atitudes. Nesse caso, o professor é visto como um orientador, um promotor de desafios, oferecendo aos alunos oportunidades de aprendizagens significativas, o domínio do conhecimento e do processo de conhecer; ele deixa de ter o papel tradicional de transmissor do conhecimento (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 80).

---

<sup>6</sup> Cabe dizer que, para Piaget, o desenvolvimento psíquico orienta-se para o equilíbrio. Contudo, este equilíbrio significa estabilidade, não imobilidade, “[...] num caminhar constante de um estado de menor para um de maior equilíbrio por meio do conhecimento” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 66).

Dessa forma, podemos dizer que a chegada da Psicogênese da Língua Escrita em meados da década de 1980, trouxe uma ‘revolução conceitual’, isto é, houve mudanças significativas no processo e no próprio conceito de alfabetização (MORTATTI, 2004) e, conseqüentemente, a atuação do professor alfabetizador teve de passar por ressignificação em diversos aspectos: didática, isto é, do “como se ensina” para o “como se aprende”, como aponta Cagliari (1999) e metodológica (de métodos que consideravam a alfabetização como a aquisição de um código, para propostas que tratam a língua escrita como um sistema de representação), ou seja, a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, “[...] envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística” (MILCZEWSKI, 2010, p. 3).

De certa forma, o paradigma construtivista trouxe à tona que a aprendizagem inicial da língua escrita envolve, por um lado, processos linguísticos, isto é, a criança em processo de alfabetização precisa entender/conceituar que a língua escrita é uma representação dos sons da língua falada e, por outro lado, há um processos cognitivos/internos, que implicam na necessidade de estabelecer relações entre os diferentes sons da língua e as letras correspondentes a cada som. Contudo, enquanto os métodos sintéticos e analíticos privilegiavam a aprendizagem da leitura, secundarizando as práticas de escrita, uma vez que, durante o processo inicial, o uso dela se resumia à cópia e ao ditado (SOARES, 2016, p. 25); no paradigma construtivista, a escrita, entendida como produção textual, “[...] passa a desempenhar papel importante na alfabetização” (SOARES, 2016, p. 26). Então, acrescenta Soares (2016), “[...] o construtivismo enfatizou o papel da escrita, sobretudo de uma escrita ‘espontânea’ ou ‘inventada’” (SOARES, 2016, p. 26).

Por fim, com a chegada do paradigma construtivista, podemos dizer que houve uma mudança em relação à visão acerca dos ‘erros’ que a criança comete ao estar em processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Vejamos.

Conforme considera Martins (1991), “vários autores, entre os quais Fitts (Fitts, 1962), consideram que na aprendizagem de qualquer habilidade existem três fases” (MARTINS, 1991, p. 19): a primeira, a fase cognitiva, é caracterizada “[...] pela construção de uma representação global da tarefa, procurando o sujeito perceber os objectivos da tarefa e os meios necessários para os atingir” (MARTINS,

1991, p. 19); a segunda fase, denominada “[...] **Fase de Domínio**, é essencialmente uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa” (MARTINS, 1991, p. 19); e a terceira fase ou “[...] **Fase de Automatização** [...]” (MARTINS, 1991, p. 19), na qual “[...] o treino leva a uma sobreaprendizagem em que o sujeito deixa de necessitar de um controlo consciente para operar com a habilidade aprendida” (MARTINS, 1991, p. 19). Ora, conforme considera o paradigma construtivista, “[...] a leitura não é fundamentalmente um acto perceptivo mas sim um acto cognitivo” (MARTINS, 1991, p. 19). Assim, os ‘erros’ e as ‘dificuldades’ na aprendizagem da língua escrita, “[...] situam-se [...] na **Fase Cognitiva** e não na **Fase de Domínio**; são dificuldades ligadas a problemas conceptuais e não a aquisição da técnica da leitura em si mesma”, aponta Martins (1991, p. 20).

Entretanto, apesar desses avanços na compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, ocorreram novas disputas, sobretudo entre o paradigma fonológico e o paradigma construtivista, fazendo com que a alfabetização de crianças pequenas continue sendo uma questão pertinente no Brasil nos dias atuais, conforme explica Soares (2016).

[...] o diferente peso atribuído, na aprendizagem inicial da língua escrita, a uma ou outra função da escrita – à leitura ou à escrita – e ainda a alternância entre considerá-la como aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico – *alfabetização* – ou como, mais amplamente, também introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais – ao *letramento* – representam, em última análise, uma divergência em relação ao **objeto** da aprendizagem: uma divergência sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita (SOARES, 2016, p. 27).

E conclui:

Assim, a verdadeira *questão* resulta da diferença entre os objetos focalizados na aprendizagem inicial da língua escrita: a *faceta linguística* predomina nos métodos sintéticos e analíticos, para os quais o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético-ortográfico, e as competências visadas são a codificação e a decodificação da escrita. Por outro lado, é a *faceta interativa* que predomina no construtivismo, em que a faceta linguística não é assumida propriamente como **objeto** da aprendizagem: as competências a ela vinculadas são consideradas decorrência da inserção da criança no mundo da cultura do escrito, ou seja, decorrência do desenvolvimento das facetas interativa e sociocultural (SOARES, 2016, p. 29-30).

Em outras palavras, para além da disputa sobre o que se ensina quando se objetiva a aprendizagem da língua escrita, privilegiando um conteúdo em detrimento de outros e/ou um processo de aprendizagem em detrimento de outros, o grande desafio nos dias atuais é fazer com que a faceta linguística (alfabetização) e as facetas interativa e sociocultural (letramento), sejam procedimentos simultâneos, sem esquecer, porém, a especificidade de cada um desses processos, a fim de que a criança tenha sua aprendizagem bem-sucedida.

Entretanto, acerca da faceta interativa, que predomina no construtivismo e no socioconstrutivismo, questiona-se: afinal, quais as implicações do construtivismo e da Teoria Histórico-Cultural no processo de alfabetização? Um primeiro esclarecimento didático-metodológico que deriva dessas teorias já pode ser explicitado: o deslocamento do foco no professor para o foco na criança, conforme aponta Milczewski (2010):

Esses movimentos romperam com as ideias de que o sujeito é quem aprende, o professor é quem ensina e a sala de aula é o único espaço de aprendizagem. Há entre o aluno e seus saberes inúmeros agentes mediadores da aprendizagem, reforçando os princípios de Vygotsky e Piaget de que esta se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura na qual ele está inserido (MILCZEWSKI, 2010, p. 3).

Entretanto, surge outra questão: os pressupostos destas tendências se entrelaçam ou são divergentes ao tratar o processo de aprendizagem inicial da língua escrita em crianças pequenas? De certa forma, há similaridades e divergências entre elas. Por exemplo, o grau de interesse pela relação entre pensamento e linguagem: “Se o interesse de Piaget pela linguagem escrita foi praticamente nulo, Vygotsky manifestou um claro interesse sobre a linguagem escrita [...]”, isto porque, para Vygotsky, “[...] a linguagem escrita seria simplesmente uma forma de linguagem oral codificada em sinais visuais”, considera Andrade (2010, p. 51), tanto é que “Vygotsky afirma claramente a natureza da escrita como um sistema de signos de segunda ordem, que primeiramente remete aos sons da linguagem oral e depois aos significados” (GONTIJO *apud* ANDRADE, 2010, p. 52). Além disso, os autores dispunham de diferentes embasamentos no que diz respeito à linguística, como explica Andrade (2010).

As teorias de Piaget e Vygotsky são as mais influentes na educação brasileira, incluindo as questões relacionadas à alfabetização. [...]. Como não poderia deixar de ser, as concepções de Peirce e Saussure permeiam as concepções linguísticas de Piaget e Vygotsky. Entretanto nós iremos notar que uma parte importante da concepção de Piaget sobre a linguagem e seu desenvolvimento parece estar fundamentada na concepção de Peirce de que linguagem é toda função semiótica em geral e que a linguagem oral é apenas uma forma de pensamento em signos. Por outro lado, Vygotsky parece mais influenciado pela tradição linguística saussureana ao atribuir à linguagem um status superior na construção dos significados, embora discorde dela quando vai mais além ao reivindicar que a palavra e o significado formam uma unidade de pensamento verbal. Com base na noção de unidade do pensamento verbal, Vygotsky (trabalho original publicado em russo em 1934) critica veementemente a validade do signo linguístico saussureano 'significante-significado' que, segundo ele, sugere uma separação ou quebra dessa unidade, acarretando funestas consequências para o estudo da linguística, levando os pesquisadores a se focarem nas unidades de som sem nenhuma relação com o significado e negligenciar o papel cognitivo do desenvolvimento da linguagem (VYGOTSKY, 1986) (ANDRADE, 2010, p. 44).

Em seguida, a autora traz esclarecimentos sobre a relação de Piaget com a aquisição da linguagem escrita, tomando como base os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky<sup>7</sup> como um marco da interpretação da teoria piagetiana no que diz respeito ao processo de aquisição da escrita:

Piaget não se dedicou e não produziu nada sobre a natureza do sistema de escrita, sua relação com os sistemas de significação e à linguagem oral (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 13, 28). Entretanto alguns autores piagetianos fazem incursões teóricas sobre esse tema (LIMA, 1999), enquanto outros, como Ferreiro e Teberosky (1985), foram mais longe ao desenvolverem estudos empíricos especificamente voltados para examinar o desenvolvimento dos esquemas lógicos em crianças a partir de 4 anos de idade, envolvidos na leitura e escrita (ANDRADE, 2010, p. 49).

---

<sup>7</sup> Sobre as implicações epistemológicas e linguísticas de Ferreiro e Teberosky, o autor considera que elas “[...] afirmam que a escrita é um significante, “é um substituto (significante) que representa algo” (p. 64), porém foram mais explícitas ao assumirem que, diferentemente da visão saussureana de que a escrita representa a fala, ‘ler não é decodificar’ a escrita em fonologia (p. 34), pois ‘[...] a linguagem escrita não representa primariamente os sons da fala, mas sim que provê índices sobre o significado’ (p. 272) (ANDRADE, 2010, p. 50).

Por outro lado, Vygotsky<sup>8</sup> demonstrou grande interesse pela compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita e, de certa forma, foi de encontro à concepção de linguagem defendida por Ferdinand Saussure ao defender o elo entre pensamento e linguagem, conforme esclarece Andrade:

A lógica subjacente à forma como Vygotsky aborda a escrita é um tanto óbvia. Se para ele a palavra oral, por meio da fala interna, é a base do pensamento, de modo que palavra e significado constituem uma só unidade de pensamento verbal, necessariamente ele vê a natureza da escrita nos mesmos moldes que os linguistas da tradição saussureana, isto é, como um código de representação visual dos sons da fala (SAUSSURE, 1970; BLOOMFIELD, 1933; MATTINGLY, 1972). Em outras palavras, se a palavra oral e o sentido formam a unidade de pensamento verbal por meio da qual interpretamos o mundo, para chegarmos ao significado através da palavra escrita necessariamente devemos antes decodificá-la em palavra oral. Entretanto, o que notamos de mais interessante e relevante em Vygotsky é a forma como ele aborda os processos cognitivos da leitura, bem como sugere as formas mais adequadas de se ensinar a ler e escrever. Em poucas palavras, os aspectos mais importantes de sua abordagem é a escrita como uma codificação visual das palavras em que as letras representam fonemas, um processo que exige uma tomada de consciência por parte da criança dos sons que constituem as palavras para que se possa realizar a decodificação. Vygotsky destaca que a leitura, por exigir uma atitude altamente consciente e deliberada por parte do leitor, é uma aquisição muito menos natural do que a aquisição da fala e muito mais difícil de ser adquirida (ANDRADE, 2010, p. 51).

Outro autor que traz esclarecimentos sobre os pressupostos de Piaget e Vygotsky acerca da aquisição da língua escrita, cujos os dizeres concordamos, é Gaitas (2013). Em sua tese de doutorado, Gaitas sistematiza que há três pressupostos básicos entre o construtivismo e a língua escrita:

A perspectiva construtivista levou à progressiva rejeição e substituição dos pressupostos que entendem a linguagem escrita como um acumular de habilidades por outros que acentuam a sua complexidade e globalidade, colocando ênfase não apenas nos

---

<sup>8</sup> Sobre uma das obras mais importantes de Vygotsky, *Pensamento e Linguagem*, Andrade (2010) traz as seguintes assertivas que decorreriam desse livro no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem escrita: “No livro *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky também deixa claro que a escrita é um sistema de signos de segunda ordem, de modo que aprender a escrever [...] requer a simbolização da imagem do som nos sinais escritos [...] um processo cuja alta abstração implica obviamente que [...] deve ser muito mais difícil do que a fala oral para a criança como a álgebra é mais difícil do que a aritmética” (VYGOTSKY, 1986, p. 181). Vygotsky faz questão de destacar o caráter abstrato da linguagem escrita, que ele insiste em se referir como ‘fala escrita’, destacando que [...] a escrita requer uma dupla abstração; a abstração do som da fala e a abstração do interlocutor’. (VYGOTSKY, 1986, p. 181). Com relação à primeira forma de abstração, a do som da fala, Vygotsky enfatiza a necessidade de uma tomada de consciência da estrutura de sons da palavra exatamente nos mesmos moldes que os estudos dos últimos trinta anos sobre as principais habilidades envolvidas na leitura e escrita têm enfatizado a importância da consciência fonológica [...]” (ANDRADE, 2010, p. 52).

processos cognitivos mas também nas dimensões emocionais, culturais e sociais (Solé & Teberosky, 2004). Nesta perspectiva existem três aspetos que merecem ser realçados. Em primeiro lugar, a relevância dos conhecimentos adquiridos antes da aprendizagem formal (Rowe, 1994), em segundo, a interdependência entre escrita, leitura e fala desde as idades mais precoces (Blanche-Benveniste, 1997; Olson, 1997; Spivey, 1997) e por fim, a importância que adquirem os contextos sociais e culturais de utilização da leitura e da escrita para a sua aprendizagem (Boscolo, 2003; Bruner, 1999; Pontecorvo, 1997, 2003) (GAITAS, 2013, p. 22).

Por isso, no paradigma construtivista acerca do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, três componentes são fundamentais:

Nesta perspectiva desenvolvida pelo construtivismo (e.g., Smith, 1971), para além do papel ativo do indivíduo como construtor do seu próprio conhecimento, existem ainda três componentes fundamentais. Em primeiro lugar, em contraste com a perspectiva behaviorista que vê a aprendizagem como algo observável, para o construtivismo a aprendizagem ocorre através de mecanismos internos não observáveis externamente. Ou seja, de acordo com esta perspectiva, a aprendizagem pode ocorrer sem a presença necessária de indicadores observáveis. Em segundo lugar, a aprendizagem desenvolve-se frequentemente a partir do levantamento e teste de hipóteses pelo indivíduo. Por exemplo, quando um aluno lê, ele pode não saber o significado de uma palavra mas vai levantar uma hipótese e se a frase fizer sentido com essa palavra ele vai continuar a ler. Se a frase não fizer sentido, isto é, se a hipótese não estiver correta, ele vai elaborar uma nova hipótese e testá-la. O teste de hipóteses é assim um elemento fundamental na perspectiva construtivista. Em terceiro lugar, as inferências realizadas pelos indivíduos são um elemento condutor das aprendizagens. De acordo com esta perspectiva, inferência é o processo através do qual se obtém novas informações a partir de informações já conhecidas na tentativa de compreender uma mensagem escrita ou oral. Este processo é frequentemente descrito na famosa expressão 'ler nas entrelinhas'. Esta expressão significa que a informação que um indivíduo obtém não é explicitamente veiculada pelo texto. As inferências são um processo fundamental na compreensão da leitura (Orsolini, 2003) (GAITAS, 2013, p. 23).

Neste sentido, teóricas que defendem uma concepção de alfabetização a partir da Epistemologia Genética de Piaget (FERREIRO, 2011a; FERREIRO, 2011b; FERREIRO, 2015; FERREIRO; TEBEROSKY, 1979; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), consideram que a aprendizagem da leitura e da escrita não poderia se reduzir a um conjunto de técnicas percepto-motoras, nem à vontade ou

à motivação, mas que deveria se tratar de uma aprendizagem conceitual<sup>9</sup>, isto é, se trata de uma obtenção de conhecimentos cujo o ponto de partida é a atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento, daí a necessidade de a criança ser confrontada com esse objeto cultural (a escrita) como um todo que, apesar de multifacetado, não permite um aprendizado de maneira sequenciada, como defendem os métodos tradicionais de alfabetização.

Como dito, no campo das teorias psicogenéticas, além da abordagem da Epistemologia Genética, temos a Histórico-Cultural, que também tem trazido implicações à alfabetização infantil. Dentre os teóricos e obras principais desta teoria temos: Vigotskii, Luria e Leontiev (2016) e Vygotsky (1989).

Devido à natureza do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), Luria (1994), assim como Vygotsky (2009), consideram que ela é fundamentalmente um processo metalinguístico, isto é, um pensar sobre a língua, o que exige da criança a consciência das diferentes unidades que compõem o sistema (letras, sons, sílabas, palavras, frases, gêneros textuais etc.). Por seu grau de abstração, a língua escrita requer elevadas tarefas cognitivas por parte de quem a aprende. Como se trata da apropriação de um sistema de representação, para que a criança se torne alfabetizada e letrada, considera-se que é necessário o ensino sistemático. As palavras de Soares (2016), exprimem o conceito de linguagem e, conseqüentemente, de aprendizagem da língua escrita de acordo com Vygotsky, nas seguintes palavras:

Já no início do século passado, Vygotsky, em texto sobre a *pré-história da linguagem escrita* de 1935, a partir da concepção da escrita como 'um sistema particular de símbolos e signos', constituindo-se, assim, em 'um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto', afirma que a 'única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança' (Vygotsky, 1984: 20). Considera, então, como *pré-história da linguagem escrita*, os rabiscos, os desenhos, os jogos, a brincadeira do faz de conta – momentos iniciais do desenvolvimento da língua escrita em que, ao atribuir a objetos a função de signos, a criança constrói *sistemas de representação*, precursores e facilitadores da compreensão do

---

<sup>9</sup> A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história, aponta Vygotsky (1977). Por isso, ao levarmos conta o trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas associados à Psicologia do desenvolvimento, como Piaget e Vygotsky, “[...] passa a ser valorizado o papel activo da criança e o papel do educador/professor enquanto mediador para a compreensão”, considera Souza e Cunha (2011, p. 34).



*sistema de representação* que é a língua escrita (SOARES, 2016, p. 57).

Em síntese, a História da Alfabetização no Brasil revela que concepções de áreas como a linguística, a psicologia da aprendizagem e a didática, chegaram às escolas, trazendo um novo paradigma (o construtivista) a partir dos anos 1980, sob três perspectivas diferentes: 1) críticas às propostas tradicionais de alfabetização (CAGLIARI, 1999; FRADE, 2005; MORAIS, 2012); 2) o construtivismo aplicado à alfabetização, sobretudo sob a égide da Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro, implicando numa desmetodização da alfabetização (MORAIS, 2012); 3) o letramento, que passa a tratar a apropriação da língua escrita numa perspectiva dialógica e discursiva, sob o respaldo de correntes estruturalistas, gerativistas e psicogenéticas<sup>10</sup>. Estes fatores trouxeram novas exigências em direção à formação inicial de professores alfabetizadores, tais como o estudo da linguística, da fonética e da fonologia, da História dos Métodos de Alfabetização e o estudo dos gêneros textuais em sua relação com a alfabetização, por exemplo. Então, diante do tema/problema desta pesquisa, questionamos: Como aliar a teoria e a prática no processo de aprendizagem inicial da língua escrita no paradigma construtivista? É o que buscaremos responder na próxima seção.

## 2.2 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Desde que não se adquire conhecimento objetivo através de um mero registro de informações externas, pois ele se origina de interações entre o sujeito e os objetos, isso necessariamente implica dois tipos de atividades – de um lado, a coordenação das próprias ações e, de outro, a introdução de inter-relações entre os objetos. Estas duas atividades são interdependentes porque é somente através da ação que essas relações podem aparecer. (PIAGET, 1977, p. 73).

Inúmeros fatores interferem na qualidade do ensino, indo desde o contexto socioeconômico e cultural do público escolar (alunos, pais, professores etc.) à história individual de cada sujeito que está presente em espaços escolares. Contudo, consideramos que a Psicologia, ao trazer contribuições à compreensão do processo de aprendizagem, pode causar grande impacto na qualidade da

---

<sup>10</sup> Dentre os teóricos e suas respectivas obras que defendem a apropriação da linguagem escrita sob uma perspectiva dialógica e discursiva temos: Kato (1986), Tfouni (1988; 1995), Smith (1989), Carvalho (2005), Goody e Watt (2006), Nunes e Kramer (2011), Smolka (2012), Morais e Kolinsky (2013) e Soares (2014).

apropriação dos conteúdos escolares por parte das crianças. Diferentes teorias psicológicas, com seus conceitos e métodos, com sua concepção de homem, educação e sociedade, trazem elementos que interferem diretamente no trabalho do docente e este, por sua vez, poderá fazer diferentes intervenções que favoreçam a conquista da língua escrita de maneira bem-sucedida por parte da criança.

Barbosa (*apud* ARAÚJO, RÊGO e CARVALHO, 2006a), fundamentando-se em Piaget, afirma que “[...] nem sempre um novo estímulo apresentado pelo adulto-professor através do ensino é idêntico ao estímulo percebido pela criança-aprendiz no seu processo de aprendizagem”, haja vista que “toda criança tem um repertório de conhecimentos (...) que funciona como um esquema de assimilação, como uma teoria explicativa do mundo” (BARBOSA *apud* ARAÚJO, RÊGO e CARVALHO, 2006a). “Diante de um novo objeto, a criança se mobiliza, estabelecendo uma relação entre o seu acervo de conhecimentos – a estrutura cognitiva – e o novo estímulo a ser apreendido”, apontam Araújo, Rêgo e Carvalho (2009a, p. 79).

Dessa forma, conforme consideram Piletti e Rossato (2015), Piaget compreende o desenvolvimento cognitivo como algo “[...] que contém uma dinamicidade; a inteligência existe na ação, modifica-se numa sucessão de estágios, que compreendem uma gênese, uma estrutura e a mudanças destas” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 65).

Toda gênese parte de uma estrutura e chega a outra estrutura, e esta é preparada por estruturas mais elementares, que apresentam características diferentes da estrutura total, ou seja, características parciais que se sintetizarão numa estrutura final. Toda estrutura tem uma gênese, ou seja, é construída pouco a pouco. [...]. Em síntese, gênese e estrutura são indissociáveis em sua constituição. As mudanças das estruturas constituem os estágios do desenvolvimento cognitivo (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 67).

Isto significa que Piaget

[...] compreende o desenvolvimento (o processo de equilibração) como a busca por um equilíbrio superior, com isso, na busca por equilíbrio constante surgem novas estruturas, novas formas de conhecimento. Nesse aspecto, para o estudioso, no desenvolvimento humano – da criança ao adulto – modificam-se as formas de conhecimento do mundo, as formas de organização da atividade mental, mas permanecem as mesmas funções. Assim, o homem pensa e age para satisfazer uma necessidade, para superar um desequilíbrio, para adaptar-se às novas situações de mundo que o cerca. Podemos dizer que a adaptação (a satisfação

de uma necessidade, a solução de um problema) é a função constante do desenvolvimento: o ser humano se desenvolve para adaptar-se (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 67).

Quais as consequências dos pressupostos piagetianos<sup>11</sup> para a compreensão da aprendizagem da escrita<sup>12</sup>, isto é, como a Psicogênese explica a aprendizagem da língua escrita pela criança? Foi o que buscou fazer Emilia Ferreiro e seus colaboradores.

Como decorrência do pressuposto de que apropriar-se do sistema de escrita é um processo *natural* e da orientação pedagógica que dele deriva – essa apropriação ocorre naturalmente em um contexto de inserção da criança na cultura escrita –, a faceta linguística da alfabetização não demandaria ensino explícito e sistemático. Em países de língua inglesa, a divergência entre colocar ou não o foco na faceta linguística se manifestou na oposição entre *whole language* e *phonics* (oposição tão radical que os debates ganharam a denominação de ‘guerras’, as chamadas *Reading wars*); no Brasil, essa divergência manifestou-se na oposição entre *construtivismo* e *métodos ‘tradicionais’* – analíticos e sintéticos (SOARES, 2016, p. 42).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a disputa entre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização é uma “[...] querela [...] insolúvel, a menos que conheçamos quais são os *processos de aprendizagem do sujeito*, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Mesmo que o alfabetizador insista em fazer as crianças “[...] compreenderem de imediato as correspondências fonéticas que estão na base do sistema de escrita

---

<sup>11</sup> As palavras de Gaitas (2013) tornam mais explícitos os pressupostos piagetianos: “A maioria do trabalho desenvolvido no âmbito de uma perspectiva Piagetiana foca-se essencialmente nos aspetos de desenvolvimento – como é que as estruturas mentais se modificam dinamicamente ao longo do tempo através de processos de assimilação (incorporação de novos elementos nas estruturas existentes) e da acomodação (modificação das estruturas existentes a partir dos novos elementos) (Dolle, 1997; Spivey, 1997). Aproximadamente no mesmo período em que o behaviorismo se afirmava como perspectiva teórica, os trabalhos de Piaget vieram revolucionar a concepção de aprendizagem ao demonstrarem o papel fundamental dos indivíduos como agentes construtores e potenciadores do seu próprio desenvolvimento cognitivo” (GAITAS, 2013, p. 9).

<sup>12</sup> É importante esclarecer que Emilia Ferreiro não foi a única pesquisadora que se fundamentou na teoria de Piaget para explicar o processo de aquisição da linguagem escrita em crianças. Outros conhecidos são Frank Smith e Kenneth Goodman. Soares (2016) referindo-se às obras de Frank Smith *Understanding Reading: a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (publicada em 1971) e *Psycholinguistic and Reading* (publicada em 1973), bem como o artigo de Kenneth Goodman *Learning to Read is Natural* (publicado em 1979), explica que ambos os autores “[...] assumem a mesma teoria – aprender a ler e escrever é natural, a criança aprende a escrita tal como aprende a falar e ouvir, construindo e testando hipóteses. Portanto, nesse quadro, “[...] não se prevê ensino sistemático e explícito da faceta linguística da alfabetização, no pressuposto de que a criança descobrirá o princípio alfabético e se apropriará do sistema alfabético de escrita e de suas convenções por processo semelhante àquele pelo qual se apropriou da cadeia sonora da fala”, explica Soares (2016, p. 40).

alfabética, isto não ocorre, o que não quer dizer que as crianças não aprendam”, consideram Ferreiro e Palácio (*apud* SMOLKA, 2012, p. 66), ou seja, aprendem e avançam, recebem informação e a transformam, pois “[...] o processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança” (FERREIRO; PALÁCIO *apud* SMOLKA, 2012, p. 66). Assim sendo, pelo dois pressupostos presentes em práticas pedagógicas tradicionais<sup>13</sup> precisam ser revistos:

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque, se a criança no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir os fonemas entre si, tampouco seria capaz aos seis anos de distinguir oralmente as palavras, tais como pau, mau; coisa que, obviamente, sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que *nenhuma* escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

Método não cria conhecimento, isto é, a escolha do método de alfabetização não é decisivo para um processo bem-sucedido, mas sim resultado da ação da própria criança sobre o mundo da escrita, como explicitam Ferreiro e Teberosky (1999).

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processo que, poderíamos dizer, passam ‘através’ dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. [...]. Um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que ‘faz muitas coisas’, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo

---

<sup>13</sup> Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 33), cujos os pressupostos concordamos, os métodos tradicionais de alfabetização encontram-se fundamentados numa pedagogia tradicional, que por sua vez fazem parte de uma psicologia associacionista, que tem como pressuposto principal que todos os erros por parte de uma criança são considerados parecidos. Por outro lado, “Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 33).

para ser copiado, dado por outro, não é habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32).

Referindo-se aos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Smolka (2012) esclarece o seguinte sobre os métodos de alfabetização tradicionais (sejam os sintéticos ou os analíticos): “métodos de alfabetização e os procedimentos de ensino baseados em concepções adultas não estão de acordo com os processos de aprendizagem e as progressões das noções infantis sobre a escrita” (SMOLKA, 2012, p. 65). Partindo da suposição de que a criança é sujeito ativo e inteligente, Ferreiro e Teberosky “[...] indicam a importância de se compreender a lógica interna das progressões das noções infantis sobre a escrita” (SMOLKA, 2012, p. 65), mostrando que as crianças exigem de si próprias “[...] uma coerência rigorosa no processo de construção do conhecimento” (SMOLKA, 2012, p. 65-66). Assim, conclui a autora:

Assumindo a perspectiva de epistemologia piagetiana e observando, desta óptica, o esforço das crianças para a compreensão da correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica na escrita alfabética, Ferreiro & Teberosky (1979) evidenciam o que elas chamam de conflito cognitivo no processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Nesse processo, elas mostram a importância do erro como fundamentalmente construtivo na superação de contradições e conflitos conceituais, explicitando, numa progressão, etapas e hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita (SMOLKA, 2012, p. 65-66).

Por isso, a Psicogênese da Língua Escrita não buscou desenvolver um “método” de ensino da linguagem escrita, mas sim saber como a criança age sobre a escrita para poder se apropriar desse sistema, conforme evidencia Rangel (2006).

Excelente exemplo tanto do impacto escolar das teorias da aprendizagem quanto de um aspecto da virada pragmática no ensino de língua materna é o que vem se verificando no campo da alfabetização, desde que a psicogênese da escrita, formulada por Emilia Ferreiro na esteira das pesquisas de Piaget, vem revelando a forma particular pela qual a criança aprende a ler e escrever; e, em especial, a lógica, os movimentos e as etapas por meio das quais se processa sua assimilação e apropriação da escrita como sistema (RANGEL, 2006, p. 27).

Didaticamente, isto significa que, nem sempre, um novo estímulo apresentado pelo adulto (o professor alfabetizador) por meio de estratégias de ensino, será idêntico ao estímulo percebido pela criança (o aprendiz,

alfabetizando), haja vista que toda criança tem um repertório de conhecimentos que funciona como um esquema de assimilação, como uma teoria explicativa do mundo. Diante de um novo objeto, a criança se mobiliza, estabelecendo uma relação entre o seu acervo de conhecimentos – a estrutura cognitiva – e o novo conteúdo escolar a ser apreendido. Isso acaba causando aquilo que genericamente denominamos ‘erro’ que, a partir da Psicogênese da Língua Escrita, passou a ser considerado como parte do processo de conhecimento da representação da língua escrita, conforme esclarece Klein (2011).

A partir do construtivismo a aprendizagem mecânica e imitativa das letras, sílabas e palavras cedeu espaço para uma prática alfabetizadora centrada em textos, privilegiando a interação das crianças com o conhecimento e com os colegas. Oralidade e escrita cruzam-se no processo de apreensão da língua escrita (KLEIN, 2011, p. 23).

Portanto, a proposta de Emilia Ferreiro e seus colaboradores traz à tona a interligação entre oralidade, leitura e escrita durante este processo, como salienta Klein (2011). Além disso, passa-se a considerar o erro como construtivo, conforme a mesma autora: “em seu cotidiano, em casa e na rua, ao aprender a falar, permite-se ‘falar errado’. Por que, ao entrar na escola, e iniciar-se a aprendizagem da escrita, o erro é algo inadmissível [...]?” (KLEIN, 2011, p. 23). Isto significa que, para que a alfabetização seja bem-sucedida, é necessário que o professor alfabetizador compreenda “[...] como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem e como a criança faz para aprender a ler e escrever. [...]. Sempre que ela se expressa está refletindo sobre a linguagem e seu uso” (KLEIN, 2011, p. 23).

Abaixo, as palavras de Gaitas (2013), sintetizam as questões epistemológicas que Emilia Ferreiro defendeu em decorrência da perspectiva evolutiva da aquisição da língua escrita:

- a) As crianças não são meros aprendizes, sendo também sujeitos com conhecimentos. Ou seja, as crianças adquirem novos comportamentos e novos conhecimentos ao longo do seu desenvolvimento. Isto significa que o sistema de escrita se torna um objeto do conhecimento.
- b) Na aquisição do conhecimento sobre o sistema de escrita, as crianças procedem do mesmo modo que noutros domínios do conhecimento. Elas tentam assimilar a informação proveniente do meio. Quando a nova informação é impossível de assimilar, são muitas vezes forçadas a rejeitá-la, continuando a explorar o objeto

de forma a descobrirem as suas propriedades, testando novas hipóteses sobre o seu funcionamento.

c) As crianças vão construindo sistemas de interpretação que constituem as suas teorias sobre a natureza e funções do sistema de escrita. Estas teorias não são unicamente o reflexo do que lhes foi ensinado, mas sim, construções reais, sendo muitas vezes estranhas ao modo de pensar do adulto.

d) Estes sistemas que as crianças constroem vão funcionar como esquemas de assimilação. É através deles que a nova informação vai ser interpretada, permitindo à criança torná-la significativa.

e) Quando a nova informação sistematicamente invalida o esquema, a criança vai ter de entrar num processo de modificação do seu esquema. A necessidade de incorporação é uma das razões que leva à mudança de um dado esquema. A outra razão principal é a necessidade de conseguir atingir uma consciência interna (GAITAS, 2013, p. 10-11).

Assim, dentre outras questões, a Psicogênese da Língua Escrita põe em evidência que, no processo de aquisição da língua escrita, o texto deve ser o ponto de partida e de chegada, porque “a escrita não é simplesmente um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas uma linguagem que promove interação entre os sujeitos, por meio de representações simbólicas” (ARAÚJO; RÊGO; CARVALHO, 2009b, p. 67), o que significa que, “para entender o funcionamento da linguagem escrita, é preciso que esta seja vista no local em que suas propriedades se põem em evidência: nos textos” (ARAÚJO; RÊGO; CARVALHO, 2009b, p. 67).

No caso da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), por ser um processo de desenvolvimento do sujeito, ocorrem processos de aprendizagem e, então, fases. Conforme explica Soares (2016), há uma progressiva interação entre desenvolvimento e aprendizagem que traz à tona as fases,

[...] que resultam da ação recíproca entre causas *internas*, que geram o desenvolvimento, particularmente a maturação de processos cognitivos e processos linguísticos, da visão e da memória, e causas *externas*, que provocam a aprendizagem, fundamentalmente as experiências com a língua escrita no contexto sociocultural, e o ensino, seja informal, na família e em outras instâncias não escolares, seja formal, em instituições educativas (SOARES, 2016, p. 56).

É sobre estas fases que falaremos na próxima subseção.

## 2.3 FASES DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA

Similares em muitos aspectos, as teorias sobre o desenvolvimento da escrita na criança se diferenciam pela determinação de fases no processo de desenvolvimento, pelo foco no *sistema de representação* ou no *sistema notacional* [...], pela ênfase na leitura ou na escrita e ainda pelo critério utilizado para diferenciar as fases [...] (SOARES, 2016, p. 57).

Como vimos, quando recorre-se à História da Alfabetização no Brasil, tivemos uma primeira ruptura metodológica entre a soletração e os métodos sintéticos e analíticos, no final do século XIX. Todavia, a segunda ruptura, muito mais radical, ocorreu praticamente um século depois quando, em meados da década de 1980 “[...] com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que se difundiu na área da alfabetização sob a [...] denominação de construtivismo” (SOARES, 2016, p. 20). De acordo com Soares e Batista (2005), as ideias que sustentam os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, podem ser resumidas do seguinte modo:

- 1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado.
- 2) Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual.
- 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos.
- 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas ‘espontâneas’) e, por isso, não são ‘erros’, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora.
- 5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores.

Com base nessas idéias mais gerais sobre como os seres humanos aprendem, as pesquisas sobre a psicogênese da linguagem escrita descobriram que as crianças desenvolvem as hipóteses [de escrita] [...] (SOARES; BATISTA, 2005, p. 35).



Em outras palavras, sob influência da concepção piagetiana<sup>14</sup> de desenvolvimento, o paradigma construtivista na aprendizagem da língua escrita pressupõe: 1) Objeto do Conhecimento: o Sistema de Escrita Alfabética (SEA); 2) Sujeito da Aprendizagem – sujeito cognoscente: a criança; ela é a produtora de seu conhecimento; 3) Aprendizagem é resultado da própria ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, portanto, para a aprendizagem da língua escrita, a criança deve ter oportunidades de agir sobre o mundo da escrita; 4) Conhecimento: aparece como aquisição não-linear e não como um dado inicial a ser conquistado; 5) Erro Construtivo: indica-nos *o quê* e *como* a criança está elaborando suas hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA); 6) Conflito Cognitivo: permite que a criança avance na produção e elaboração de novos conhecimentos.

Dessa forma, os pressupostos propostos com base na Epistemologia Genética de Piaget são bem diferentes daquilo que se propunha em métodos de base associacionista/behaviorista na alfabetização, conforme a ilustração abaixo:

Ilustração 1: Tirinha da personagem Mafalda, citada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na obra *Psicogênese da língua escrita*, numa crítica aos métodos tradicionais de alfabetização



Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 189.

Referindo-se às suas pesquisas oriundas do campo da Psicogênese da Língua Escrita na criança, Emilia Ferreiro comenta que “estas investigações [...] evidenciam que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de

<sup>14</sup> Sobre os pressupostos piagetianos, Piletti e Rossato (2015) esclarecem acerca da questão da adaptação: “A adaptação e a busca por equilíbrio são propriedades constitutivas da vida em sua dupla vertente orgânica e psicológica. Nesse caso, a adaptação resulta num movimento, haja vista que o desenvolvimento ocorre num *continuum*, de modo que cada função se conecta a uma base preexistente e concomitantemente se transforma a fim de ajustar-se a novas exigências do meio. Assim, há o ajustamento de antigas estruturas a novas funções, bem como o desenvolvimento de novas estruturas a fim de preencher funções antigas. É através da adaptação a novas e diferentes circunstâncias que as mudanças nas estruturas mentais são engendradas” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 69).

vista da criança que aprende” (FERREIRO, 2011, p. 11). Em seguida, explica a autora: “Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade” (FERREIRO, 2011, p. 11). Por isso, “as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido [...]” (FERREIRO, 2011, p. 19). Entretanto, Soares (2016) alerta o problema de entender o construtivismo como uma teoria da alfabetização ou um método de alfabetização:

Qualifica-se como ‘discutível’ a denominação *construtivismo* na área da alfabetização, e do ensino em geral, porque o termo refere-se, mais amplamente, a uma teoria da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, ou, mais restritamente, a uma teoria da aprendizagem. Usá-lo para referir-se a uma concepção do processo de alfabetização, como ocorre entre nós, tem conduzido a equívocos como o de supor que o *construtivismo* é uma teoria da alfabetização, ou, mais grave ainda, que é um método de alfabetização (SOARES, 2016, p. 20).

Na verdade, conforme considera Soares (2016), com a chegada do construtivismo à alfabetização no Brasil<sup>15</sup>, duas questões passam a fazer parte do processo de aquisição de escrita: a produção de textos – escrita inventada – e o convívio com os usos e as funções da língua escrita (letramento). Nas palavras da autora:

No Brasil, como decorrência da mudança de paradigma que o construtivismo representou, a escrita, para além da cópia, do ditado, isto é, a escrita entendida como produção textual, passa a desempenhar papel importante na alfabetização. Ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que rejeitavam a escrita não controlada – a criança só deveria escrever palavras que já houvesse aprendido a ler –, o construtivismo enfatizou o papel da

---

<sup>15</sup> Weisz esclarece como foi a chegada da Psicogênese da Língua Escrita no Brasil: “Tradicionalmente a investigação sobre as questões da alfabetização tem girado em torno de uma pergunta: ‘como se deve ensinar a ler e escrever?’ A crença implícita era de que o processo de alfabetização começa e acaba entre as quatro paredes da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos” (WEISZ, 2011, p. 7-8). Então, “as pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores romperam o imobilismo lamurioso e acusatório e deflagraram um esforço coletivo de busca de novos caminhos. Deslocando a investigação do ‘como se ensina’ para o ‘como se aprende’, Emilia Ferreiro descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita e abriu espaço – agora sim – para um novo tipo de pesquisa em pedagogia. Uma pedagogia onde a compreensão do papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente. Suas ideias, quando levada à prática, produzem mudanças tão profundas na própria natureza das relações de poder pedagógico que, sonho ou não, é inevitável acalantar a ideia de que esta revolução conceitual sobre a alfabetização acabe levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar” (WEISZ, 2011, p. 8-9).

escrita, sobretudo de uma escrita 'espontânea' ou 'inventada', considerada como processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções da escrita, tornando desnecessário o ensino explícito e sistemático desse sistema e dessas convenções; também ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que adiavam o convívio da criança com os usos e funções da língua escrita, propôs, ao longo mesmo do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, a escrita de textos de diferentes gêneros (SOARES, 2016, p. 26).

Assim, da mesma forma que na aquisição da língua oral, no processo de aprendizagem da língua escrita “[...] não se aprende um fonema, nem uma sílaba e nem uma palavra por vez, também a aprendizagem da língua escrita não é um processo cumulativo [...], mas organização, desestruturação e reestruturação contínua” (FERREIRO, 1999, p. 31). Por isso, a atividade docente durante o processo de alfabetização não poderia se resumir à cópia e/ou ao ditado, conforme alerta Emilia Ferreiro:

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado (FERREIRO, 2011, p. 19).

Morais (2011), considera que, apesar de haver outras abordagens, a Psicogênese da Língua Escrita foi a que buscou levar em conta os pressupostos da Epistemologia Genética de Piaget com um certo rigor para explicar as fases pelas quais a criança passa no aprendizado da língua escrita.

Embora na psicologia cognitiva tenhamos, desde os anos 1980, outros modelos psicológicos propondo que o aprendizado da escrita alfabética ocorre em estágios ou etapas, a teoria proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) nos parece ser o único modelo que, seguindo uma preocupação piagetiana, busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos. Neste caso, trata-se de explicar de onde surgem as formas de compreender o SEA que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização. Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio [...], mas é fruto de transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles

conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito (MORAIS, 2012, p. 52-53).

Com base nos estudos de Emilia Ferreiro e colaboradores, chegou-se à seguinte conceitualização acerca das hipóteses de escrita: 1) a distinção entre os modos de representação – níveis icônico e não-icônico; 2) a construção das formas de diferenciação da escrita – nível pré-silábico; 3) a fonetização da escrita – nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

Na próxima seção, falaremos sobre as implicações da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo com base em Vygotsky, buscando explicitar os pressupostos defendidos por esse teórico no que diz respeito ao processo de aprendizagem da língua escrita em crianças pequenas.

### 3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: IMPLICAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

A teoria de Vygotsky influenciou na compreensão do processo de alfabetização, fazendo perceber que a aquisição da língua escrita também passa pela relação pensamento e linguagem. Parte-se do princípio de que o desenvolvimento e aprendizagem funcionam como se fossem círculos concêntricos, um atuando sobre o outro (KLEIN, 2011, p. 23).

A História dos Métodos de Alfabetização no Brasil nos revelou que uma ‘revolução conceitual’ nesta área só ocorreu na década de 1980. Porém, na década seguinte, ou seja, 1990, outra teoria passou a trazer contribuições para a área da alfabetização no País: estamos falando da Teoria Histórico-Cultural<sup>16</sup>. Para explicitar os pressupostos de Vygotsky acerca do desenvolvimento da linguagem<sup>17</sup>, recorremos a Gaitas (2013):

Outro conceito chave na teoria sociocultural é que o desenvolvimento depende do sistema de signos em que o indivíduo está inserido (Coll, 2004). Os sistemas de signos incluem a linguagem oral e escrita e os sistemas de contagem. Vigotsky (1934/2007) defende que o domínio da linguagem é o potenciador por excelência do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este domínio da linguagem é operacionalizado a partir do domínio de sistemas de signos como o alfabeto, as palavras, a capacidade de escuta e a produção oral e a escrita propriamente dita. É através do uso e da manipulação destes signos que as crianças têm as ferramentas necessárias para interagir com o mundo que as rodeia. Esta interação com o mundo a partir da utilização dos sistemas de signos existentes na cultura tem o nome de mediação semiótica (Vigotsky, 1978/1988). A origem social das funções mentais superiores traduz-se na interação entre a herança cultural exterior ao indivíduo, que lhe vai sendo transmitida em processos interindividuais mediada por sistemas de signos, e a interiorização da cultura através da apropriação desses mesmo

---

<sup>16</sup> Gaitas (2013), traz à tona a seguinte comparação entre os pressupostos de Piaget e Vygotsky: “Contrariamente à visão de Piaget, que descrevia a criança como um pequeno cientista que construía a compreensão do mundo maioritariamente sozinha, a teoria sociocultural de Vigotsky (1978/1988) sugere que o desenvolvimento cognitivo depende sobretudo das interações com as pessoas que rodeiam o mundo das crianças e das interações com as ferramentas culturais que dão suporte ao pensamento. Por outras palavras, as ideias das crianças, o seu conhecimento, as suas atitudes e valores desenvolvem-se através das interações com os outros” (GAITAS, 2013, p. 12).

<sup>17</sup> “Ao pensar na criança como um ser histórico-cultural, devemos considerar, na perspectiva de Vigotski, que ela é, desde muito pequena, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, de explorar os espaços e objetos que a rodeiam e de aprender de modo a desenvolver-se como ser humano. Assim, a criança não é um ser incapaz e totalmente dependente do adulto para realizar suas atividades, porém necessita da mediação dele, avançando qualitativamente na formação e desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores”, consideram Piletti e Rossato (2015, p. 94).

signos, promovendo mudanças qualitativas nas estruturas cognitivas (Gilly, Roux & Trougnon, 1999; Matta, 2001). As crianças aprendem mais sobre a linguagem e os seus correspondentes sistemas de signos na interação com as pessoas que as rodeiam (GAITAS, 2013, p. 12-13).

Concordamos com as ideias defendidas pelo autor pois, conforme veremos na próxima subseção, de fato, Vygotsky atribui grande peso à interação social, ao elo entre pensamento e linguagem, bem como aos signos, como fatores decisivos para a apropriação da língua escrita por parte da criança.

### 3.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM

O uso dos conceitos de mediação, interação e zona de desenvolvimento proximal faz perceber que para a criança aprender e desenvolver é necessário propor atividades desafiadoras (KLEIN, 2011, p. 33).

Vygotsky considera que a educação escolar<sup>18</sup> “[...] é importante para o avanço dos conceitos espontâneos (do cotidiano) aos científicos” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 96). Nesse sentido,

[...] a questão dos conceitos científicos tem relação direta com o ensino e o desenvolvimento em que os conceitos espontâneos, por meio da aprendizagem, tornam possíveis o surgimento e, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento, na medida em que o ensino proporciona à criança a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história pelo homem, influenciando no aparecimento da consciência e do pensamento teórico. A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 97).

Diante disso, Vygotsky, Luria e Leontiev (2006) consideram que, do ponto de vista didático-metodológico, é o processo de maturação que prepara e possibilita “[...] um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006), p. 106). Quais as

---

<sup>18</sup> A psicologia do desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural considera que a meta da educação é que “[...] o aluno se aproprie dos recursos da cultura, do que foi constituído ao longo das gerações, através de sua interação, da mediação com uma criança mais experiente, com o educador, em atividades conjuntas defendidas pela cultura, numa construção de significados”, consideram Piletti e Rossato, (2015, p. 99).

consequências desses pressupostos para o processo de aquisição da linguagem escrita? Vejamos

Uma das implicações metodológicas<sup>19</sup> do processo de aprendizagem da língua escrita de acordo com as pressuposições da Teoria Histórico-Cultural é o seguinte: a alfabetização não depende unicamente de causas externas, mas de uma interação entre causas internas e externas, por isso, se trata de um processo, que demanda fases e que depende de um elo entre o pensamento e a linguagem. Referindo-se a Vygotsky, Soares (2016) explicita os pressupostos deste teórico com as seguintes palavras:

[...] é preciso lembrar estudiosos e pesquisadores que adotam uma perspectiva do desenvolvimento de progressiva compreensão e aquisição do sistema alfabético mais ampla que aquela que [...] se define como *faceta linguística* da alfabetização, pois alargam o 'linguístico' para o 'semiótico'. Já no início do século passado, Vygotsky, em texto sobre a *pré-história da linguagem escrita* de 1935, a partir da concepção da escrita como 'um sistema particular de símbolos e signos', constituindo-se, assim, em 'um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto', afirma que a 'única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança' (Vygotsky, 1984: 20). Considera, então, como *pré-história da linguagem escrita*, os rabiscos, os desenhos, os jogos, a brincadeira do faz de conta – momentos iniciais do desenvolvimento da língua escrita em que, ao atribuir a objetos a função de signos, a criança constrói *sistemas de representação*, precursores e facilitadores da compreensão do *sistema de representação* que é a língua escrita (SOARES, 2016, p. 57).

Importante salientar que Vygotsky atribuiu grande peso à dimensão discursiva da linguagem, explicitando que há uma íntima relação entre pensamento, linguagem oral e linguagem escrita, conforme Coelho (2018):

Vigotski (1991) distinguiu nos processos de linguagem um plano interno (significativo, semântico) e outro externo (fonético). Ambos formam uma unidade entre si, mas têm especificidades, leis próprias de movimento. A esse respeito recolhemos afirmações de vários autores que utilizaram o referencial de Vigotski em suas pesquisas. Entre eles, Braslavsky (1992, p. 3 e 35) afirma que a dimensão discursiva está presente desde a origem da alfabetização, por isso é importante que a criança possa ter

---

<sup>19</sup> “São várias as teorias que identificam fases no desenvolvimento da criança, em seu processo cognitivo e linguístico de aquisição do sistema de escrita, processo que tem início antes mesmo de ela ser introduzida ao ensino formal da leitura e da escrita, como têm evidenciado pesquisadores do que tem sido denominado *letramento emergente* [...]”, considera Soares (2016, p. 56).

‘compreensão interna’ dessa linguagem que ela apreende, depois de haver adquirido a linguagem oral e quando desenvolve a linguagem interior. Com isso, a partir da reflexão sobre os textos, incluindo aqueles produzidos por si mesmo, chegará gradativamente ao domínio da forma mais elevada da linguagem, que é a linguagem escrita (COELHO, 2018, p. 59).

Assim, para o aprendizado da língua escrita, é fundamental o incentivo e orientação a processos de “[...] representação semiótica que preparem a criança para a compreensão da escrita como um *sistema de representação*: as brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres [...]” (SOARES, 2016, p. 59), são integrantes do processo de desenvolvimento da língua escrita, por constituírem “[...] oportunidades de atribuição de signos a significados, e também como esse objetivo deveriam ser realizados, facilitando-se assim o processo de atribuição de signos aos sons da fala” (SOARES, 2016, p. 59), isto é, “a conceitualização da escrita como um sistema não só de representação, mas também notacional” (SOARES, 2016, p. 59), daí a alfabetização como um processo multissemiótico, discursivo, que envolve a interação com múltiplas linguagens.

### 3.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

[...] assim como o trabalho manual e o domínio do desenho são, para Montessori, exercícios preparatórios para o desenvolvimento da habilidade da escrita, também o jogo e o desenho deveriam ser estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores deveriam organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Deveriam seguir todo o processo através de seus momentos mais críticos até a descoberta de que não somente se podem desenhar objetos, mas que também se pode representar a linguagem. Se quiséssemos resumir todas essas exigências práticas e expressá-las em uma só, poderíamos dizer simplesmente que às crianças dever-se-ia ensinar-lhes a linguagem, não a escrita das letras (VYGOTSKY *apud* MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p.19-20).

Rojo (2006) traz à tona alguns conceitos vygotksyanos que esclarecem os pressupostos desse autor em relação ao aprendizado da leitura e da escrita:

[...] os conceitos de *interação*, *troca comunicativa* e *diálogo* são tão importantes nessa visão. É que é na ação conjunta, partilhada, social, no seio da comunidade – *interação* – que vão funcionar as *trocas comunicativas* – de gestos, signos, símbolos, discursos –



que provocam transformações no mundo e no outro. Vygotsky (1933) compara o uso de instrumentos para transformar o mundo objetivo – como o machado, para cortar uma árvore ou duas pedras, para produzir o fogo – ao uso dos signos e da linguagem comunicativa para transformar o mundo por meio de outra pessoa e da interação. Uma das formas mais comuns de interação verbal é o *diálogo* ou a *conversa*, onde um diz e o outro responde ou faz (ROJO, 2006, p. 16).

Percebemos, então, que Vygotsky considera que a criança se apropria da língua escrita por meio de práticas discursivas, isto é, na medida em que aprende sobre a função social da escrita em eventos do dia a dia, faz inferências sobre e, aos poucos, por meio de práticas escolares de leitura e de escrita, aprende a usá-la como um sistema de comunicação, uma representação da linguagem. Portanto, do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky, a colocação da questão da apropriação da língua escrita muda fundamentalmente:

[...] a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança (SMOLKA, 2012, p. 76).

Isto significa que diversos instrumentos<sup>20</sup> e pessoas podem intermediar a criança e o mundo da escrita: propagandas, panfletos, músicas, filmes, desenhos, jogos, brincadeiras, pais, professores, irmãos etc., ou seja, o processo de aprendizagem da escrita não depende exclusivamente da escola, mas de uma interação social<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Conforme considera Smolka (2012) acerca da perspectiva vygotskyana no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem escrita “os signos – gestos, desenho, linguagem falada, escrita, matemática, etc. – constituem um instrumental cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados. Nesse processo, ‘a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico’ (Vygotsky, 1975, p. 51). De acordo com essa perspectiva, então, não sealaria apenas numa ‘subjetividade constituidora’ do conhecimento (no sentido piagetiano), mas sealaria também e sobretudo numa *intersubjetividade constitutiva*, pois a relação entre os indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico” (SMOLKA, 2012, p. 76).

<sup>21</sup> “Smolka (1987, 1994) também se referendou nos estudos de Vigotski e garante que a criança aprende de uma forma mais eficaz por meio da participação em atividades coletivas que tenham significado para ela e nas quais sua atuação seja perfeitamente assistida e guiada por alguém que tenha competência e que exerça uma certa tutoria. Na sua ótica, nós não reagimos imediatamente a estímulos, pois o nosso comportamento é semioticamente mediado, respondendo a significados que atribuímos a situações, cuja interpretação depende de um contexto cultural. Essa relação semiótica está presente, tanto nas origens sociais das funções mentais superiores, como nas práticas da cultura. Ela pode ser verificada também no papel desempenhado por pais e mestres quando dão oportunidades à criança para compartilhar estas práticas e, através delas, apropriar-se gradualmente das funções mentais por meio da demonstração, da participação guiada e das tarefas que envolvam uma relação verbal. As ferramentas de que o ser humano dispõe nesse momento para agir não são apenas materiais, elas são essencialmente simbólicas como a fala, a escrita, o conhecimento, valores, crenças etc., que irão mediar a sua relação com o mundo”, explica Coelho (2018, p. 60).

Abre-se então a dimensão do lúdico, do imaginário, do poético, que, além da lógica e da gramática, fazem parte do esquema interpretativo das crianças. O pensamento não é só lógico, a fala nem sempre é racional, 'gramatical'. O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do 'discurso interior', da 'dialogia interna' das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do 'outro' nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação 'lógica' em termos de níveis de hipóteses, a questão da 'discursividade', a dimensão discursiva dos 'textos' infantis ganha lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento/linguagem, da 'interdiscursividade' no processo de alfabetização (SMOLKA, 2012, p. 84-85).

Mas, qual a relação entre o aprendizado da linguagem escrita e um dos conceitos mais conhecidos de Vygotsky, isto é, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)? Vejamos.

Segundo a teoria de Vygotsky, “[...] há uma diferença entre o que o sujeito pode fazer sozinho e o que ele pode fazer com a ajuda de um parceiro” (BRASIL, 2015, p. 103). Dessa forma, pode-se dizer que o professor<sup>22</sup> “[...] pode atuar a partir da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, qualquer que seja o nível, e assim promover o desenvolvimento de cada aluno” (BRASIL, 2015, p. 103). Nas palavras de Vygotsky, “a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão [...]” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Consequentemente, no processo de aquisição da língua escrita o docente será o sujeito que faz a mediação e a intermediação da criança com o mundo da escrita.

Considerando esse princípio, há condições de adequar os processos de 'ensino-aprendizagem' da escrita às diferentes situações, e assim, além dos agrupamentos heterogêneos dos alunos, no caminho de favorecer gradualmente a autonomia das crianças com dificuldades de aprendizagem, no momento da revisão do texto produzido em grupo, outra alternativa seria organizar duplas. Em outras situações de produção escrita, essas estratégias poderiam ser modificadas gradualmente até chegar-se à autonomia dos alunos, de desenvolver a escrita sozinhos (BRASIL, 2015, p. 103).

---

<sup>22</sup> Por isso, “no momento em que estão se apropriando da linguagem escrita, as crianças começam a desenvolver uma atividade compartilhada com as outras, auxiliando-se mutuamente. Esse auxílio é condição que proporciona um avanço na aprendizagem e pressupõe um instrutor auxiliar, que exerce o papel de fala auxiliar e decodifica a instrução do professor de maneira mais acessível à outra criança. Todas elas recebem a mesma instrução, mas algumas captam melhor a mensagem do professor e tornam-se colaboradoras da classe”, aponta Coelho (2018, p. 61).

Dessa constatação, podemos inferir que a noção da realidade não se limita às bases sensíveis dos conceitos, das imagens, das representações<sup>23</sup>. Em decorrência, é preciso mais que a percepção de formas e letras para a alfabetização ocorrer. É necessário um mundo de atividades mediadas com ampla significação e não uma simples exposição da criança ao mundo letrado, já que a natureza da alfabetização é não só psicolinguística, psicológica, como também sociolinguística e linguística.

Este movimento interativo da produção simbólica e material que tem lugar no processo de conhecimento não está ligado apenas a uma direção sujeito/objeto, mas implica necessariamente uma relação sujeito/sujeito/objeto, ou seja, é através da presença do outro que o sujeito estabelece relações com objetos dados ao seu conhecimento. Desse modo, o processo cognitivo envolve uma relação com o outro, no espaço da intersubjetividade, como afirma Smolka (1987, 1994). O processo de internalização envolve uma reconstrução individual das formas de ação realizada no plano intersubjetivo, o que permite uma contínua e dinâmica com figuração do funcionamento individual. Nesses movimentos, por meio das palavras e outros recursos semióticos a criança vai organizando seus próprios processos mentais. O desenvolvimento envolve processos que tanto se constituem de aprofundamento na cultura da qual fazem parte, quanto de emergência da individualidade de que são constituídos (COELHO, 2018, p. 60-61).

Também é importante reconhecer quão importante é o papel que Vygotsky atribui ao desenho infantil como um gesto que favorece o aprendizado da escrita, pois são, na verdade, um estágio anterior do desenvolvimento da escrita na criança. Entretanto, para sua evolução no processo de aquisição, a criança precisa descobrir que pode desenhar, além de coisas, a fala. “A partir daí, a criança terá ainda de evoluir no sentido do seu simbolismo de segunda ordem, a qual implica na criação de sinais gráficos representativos dos signos falados das palavras”, conforme conceitua Coelho (2018).

---

<sup>23</sup> Na verdade, tanto Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, como Luria<sup>23</sup>, estavam interessados na pré-história da escrita. A diferença ao objeto do conhecimento privilegiado, conforme explica Soares (2016): “[...] na pesquisa de Luria, o foco é posto nos grafismos utilizados pela criança para apoio à memória, ou seja, o objeto de conhecimento é o uso da escrita pela criança como *instrumento*; na pesquisa de Ferreiro e Teberosky, o foco é posto nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como *um sistema de representação*, que as pesquisadoras analisam sob a perspectiva da psicogênese, no quadro da teoria piagetiana” (SOARES, 2016, p. 62).

De acordo com o primeiro domínio que une os gestos aos signos escritos, o significado do desenho, na concepção de Vigotski, inicia-se como um simbolismo de primeira ordem, como resultado de gestos de mão que se realizam com um lápis. Somente mais tarde é que a representação gráfica, independentemente, começa a designar algum objeto. Já então podemos perceber que a esses rabiscos feitos no papel a criança dá um nome apropriado. Nas suas considerações a respeito do simbolismo que a criança utiliza no desenho, Vigotski (1991, p. 127) ressalta o fato de que elas não desenhavam baseadas no que veem, mas sim, pelo que conhecem. O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que destacam somente os aspectos essenciais dos objetos. Isso permitiu a Vigotski a interpretação dos desenhos das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita (COELHO, 2018, p. 64).

Por isso, considera a mesma autora, para Vygotsky, no processo de aprendizagem da escrita<sup>24</sup>, o segredo está em desenvolver práticas escolares que “[...] reside na organização adequada para que essa transição se processe da maneira mais natural possível, pois, quando ela é atingida, a criança passa a dominar e aperfeiçoar esse método” (COELHO, 2018, p. 65).

Fundamentando-se em estudos de Vigotski, Luria e Braslavski, Coelho (2018) sistematiza os níveis de escrita que encontramos e, a partir dos quais, poderemos entender as produções das crianças, considerando-se desde a sua história prévia até o desenvolvimento pleno da capacidade de escrita:

\* Nível I – Fase pré-instrumental ou pré-escrita, dos atos diretos, imitativos, primitivos. A criança não compreende o mecanismo da escrita, apenas imita o gesto do adulto. Ela não usa o signo como auxiliar mnemônico, mas grafa em sentido linear, demonstrando primeiros sinais de compreensão externa da escrita. Nesta fase, escrever não ajuda a memorização, pelo contrário, atrapalha. A criança realiza grafismos por impulso imitativo da escrita alheia, faz ‘leituras’ a partir de ilustrações, pode utilizar-se de letras ou pseudoletas, mas de maneira não-instrumental, isto é, elas não têm função específica de escrita.

\* Nível II – Fase do signo primário ou signo estímulo. As inscrições não são diferenciadas, mas há relação funcional com a escrita, com sinais estáveis. Por meio da escrita topográfica, a criança faz o desenho da fala na qual usa marcas (figuras e imagens) específicas

---

<sup>24</sup> “Essa forma superior de linguagem significa uma reversão imediata da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para um estágio de primeira ordem, no qual os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. Explicando melhor: a apreensão da linguagem escrita é feita, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente, essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida pela criança da mesma maneira que a linguagem falada”, explicita Coelho (2018, p. 65).

para lembrar-se do material que foi 'ditado'. O aspecto topográfico dessa escrita indica que nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação, relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico de memória. Ela pode começar a usar letras de maneira ainda ilegível, sem muita significação, como uma simples resposta a uma sugestão, não há conteúdo próprio e a criança não desvenda o significado do que foi anotado.

\* Nível III – Fase do signo-símbolo. A escrita já é estável e vai adquirindo significação e caráter mnemônico. O signo-estímulo da fase anterior é substituído pelo signo-símbolo, com o mesmo significado para todos, legível, de uso instrumental. Consegue demonstrar uma aproximação com a escrita, com o conhecimento do signo, com letras de forma ou manuscrita, e uma preocupação com a direção, respondendo a uma sugestão: frase grande grafia grande, frase pequena grafia pequena. Um primeiro salto qualitativo é dado, refletindo não apenas o ritmo externo das palavras dadas, mas o seu conteúdo. O signo começa a adquirir significado ao se introduzirem os fatores número, forma e cor, relacionados às palavras.

\* Nível IV – A grafia da criança começa a adquirir características de escrita simbólica. Pela primeira vez, a criança é capaz de 'ler' o que escreveu. Sai do nível da imitação mecânica para o status de instrumento funcionalmente empregado. Pode ocorrer que a criança utilize a escrita pictográfica como recurso, se ela não conhece as letras ainda.

\* Nível V – Fase da escrita simbólica propriamente dita, extremamente significativa, em condições de utilizar estratégias metalinguísticas. A criança compreende a leitura e produz escrita significativa como forma complexa de comportamento cultural, com textos que utilizam palavras formadas por sílabas complexas que, apesar dos erros, são legíveis para os demais leitores. Na leitura, passa a fazer pausas, a ter fluidez crescente com eventuais demoras e erros isolados. Demonstra controle na escrita como um instrumento de linguagem mais elevada, cuidando da sintaxe, da ortografia. Utilizando-se de suas funções mentais superiores, apresenta pensamento categorial que permite o uso de estratégias metacognitivas para monitorar seus conhecimentos linguísticos (COELHO, 2018, p. 67-68).

Concordamos com as ideias defendidas pelas autora pois, tanto Vigotski (2001), como Luria (1988), interpretam o desenvolvimento da escrita em uma linha de continuidade do simbolismo da criança, que também se encontra no brinquedo e no desenho. Contudo, a Teoria Histórico-Cultural, além de evidenciar os aspectos cognitivos, constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, os estudos sociointeracionistas de Vygotsky e colaboradores pretendiam trazer à tona “[...] uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p.19), trazendo três conclusões

fundamentais de caráter prático” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p.19).  
Vejam.

A primeira delas é que o ensino da escrita deve começar ainda na pré-escola,

[...] sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (2000) menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas por essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 19).

A segunda conclusão prática a que chega Vygotsky, é resultado desse reconhecimento de que é mais do que possível, mas, sobretudo, adequado, se ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares.

Vygotsky ressalta, a partir dessa constatação, que esse ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. O autor se contrapõe claramente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser ‘relevante à vida’, deve ter significado para a criança [...] (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 19).

Finalmente, a terceira conclusão prática a que chegou Vygotsky, a partir da interpretação de estudos acerca do desenvolvimento da escrita nas crianças, foi a necessidade de esta ser ensinada naturalmente.

Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brincar infantil e que o escrever pode ser ‘cultivado’ ao invés de ‘imposto’. Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Vygotsky sugere que o que Montessori fez com relação a aspectos motores deveria ser feito igualmente em relação ao que ele definiu como sendo os aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 19).

Smolka (2012), baseando-se sobretudo na Teoria Histórico-Cultural, aponta a possibilidade de uma alfabetização numa dimensão discursiva. As crianças são sujeitos de sua história e de sua cultura, autores dos discursos orais e escritos, produzidos para se apropriar da linguagem na sua forma escrita. É necessário pensar que, ao aprender a ler e escrever, a criança aprende também a interagir com os outros usando uma nova forma de linguagem. Isto significa que a criança precisará refletir sobre o que escrever, para quem escrever, quando escrever e como escrever, uma vez que a escrita será mais instrumento de interação nas suas relações cotidianas.

Ao chegar à escola, a criança traz consigo sua história e sua cultura. Isto deve ser considerado como algo relevante no processo de alfabetização. A ação educativa só tem sentido se estiver adequada a este sujeito, sua idade e seu contexto de vida. O que escrevo? Quando escrevo? Como escrevo? Para quem escrevo? O que leio? Quando leio? Como leio? Para quem leio? São perguntas que devem estar presentes e respondidas no dia a dia no processo de aquisição da linguagem escrita.

Eis, então, a proposta da alfabetização como um processo discursivo, isto é, pressupõe-se a organização de propostas pedagógicas que favoreçam: 1) um trabalho com a oralidade; 2) a leitura e a escrita com função social; 3) a criança como um sujeito do discurso. Essas práticas pedagógicas possibilitam a exploração da organização do pensamento para, em seguida, trabalhar com a linguagem na sua forma escrita. Conversas, leitura de textos, debates e brincadeiras, explorando de forma intensa os elementos da oralidade; produção de textos nas suas formas mais variadas; trabalho com textos reais, materiais reais e situações adequadas às condições escolares, são práticas necessárias que vão de encontro aos pressupostos vygotskyanos. Assim, a leitura e a escrita funcionarão com sentido e significado para as crianças. Textos reais, isto é, textos que fazemos uso socialmente, como, por exemplo, a propaganda, o livro, a música, a poesia, os jornais, avisos, as placas de anúncio, os bilhetes, as listas entre outros, no lugar das cartilhas de alfabetização.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não se possa atribuir a uma só causa a persistência de problemas e controvérsias em torno dos métodos de alfabetização [...], uma explicação prevalece sobre outras possíveis: métodos de alfabetização têm sido sempre uma *questão* porque derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da alfabetização, isto é, sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita (SOARES, 2016, p. 25).

Devido a avanços em áreas que contribuem com a Pedagogia no que diz respeito à explicação de como ocorre a aquisição da língua escrita – a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia da Aprendizagem, a Psicologia Cognitiva e a as Ciências Linguísticas –, tem-se revelado que a aprendizagem inicial da língua escrita é um processo amplo e complexo, isto é, não se resume aos processos de ‘codificação’ e ‘decodificação’ – como defendem os teóricos do método fônico e da psicologia comportamentalista, por exemplo –, o que demanda àquele que alfabetiza (professor alfabetizador), o conhecimento de várias habilidades e competências<sup>25</sup>.

Nesta pesquisa, expondo inicialmente a História dos Métodos de Alfabetização no Brasil, salientamos que, para além de uma disputa entre os métodos tradicionais – os sintéticos: soletração, silábico e fônico; e os analíticos: palavração, sentencição e global – e as propostas cuja a ênfase é a interação e o discurso – a Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e a Teoria Histórico-Cultural –, é urgente a necessidade de unir as diferentes propostas, propiciando que, embora as facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita devam ser desenvolvidas simultaneamente, “[...] cada uma delas demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos em que cada uma dela se fundamenta” (SOARES, 2016, p. 35).

---

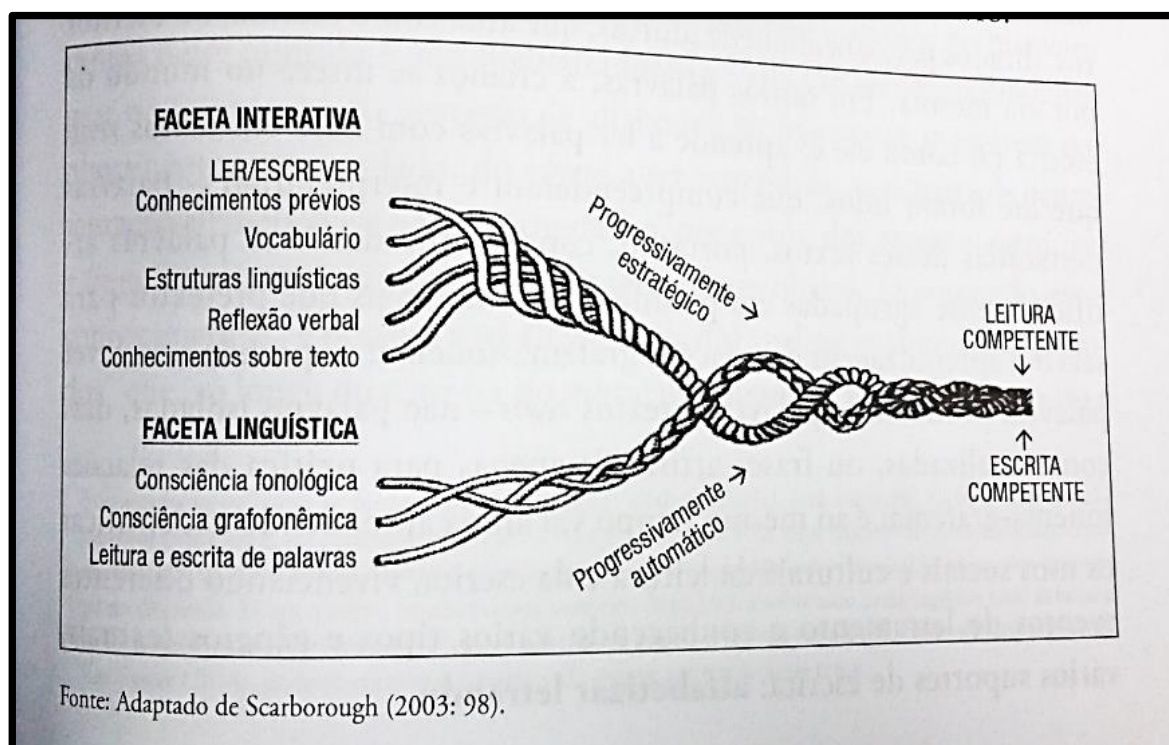
<sup>25</sup> Conforme defende Soares (2016), temos “de um lado, as ciências linguísticas – a Fonética e Fonologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática [...], voltam-se [...] para a investigação das características da língua escrita como **objeto linguístico** e as implicações dessas características para a aprendizagem desse objeto. De outro lado, a Psicologia Cognitiva e a Psicologia do Desenvolvimento [...] voltam-se para a investigação do **processo** por meio do qual a criança aprende a língua escrita, a primeira colocando o foco nas operações cognitivas envolvidas na aprendizagem da língua escrita, a segunda buscando a identificação dos estágios ou fases pelos quais as crianças passam em sua progressiva aquisição e domínio da língua escrita. Em terceiro lugar [...], os estudos socioculturais voltam-se para a investigação do **contexto** de práticas e usos sociais e culturais de leitura e escrita e sua influência nas práticas escolares de alfabetização” (SOARES, 2016, p. 31).



Assim, embora ainda haja a discussão sobre diferentes métodos e propostas de alfabetização, a disputa atual é mais metodológica que de conteúdo: métodos sintéticos e analíticos defendem que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita devem ser estruturados, sequenciados, gradativos e explícitos; já a Psicogênese da Língua Escrita e a Teoria Histórico-Cultural defendem que estes processos devem ocorrer de forma 'natural' (método de imersão), por meio de descoberta, isto é, sem a utilização de técnicas de ensino e métodos em si.

Reconhecemos e defendemos, portanto, que a resposta acerca da questão “qual método utilizar para alfabetizar?”, não se responde no singular, mas no plural: há respostas, não uma resposta (SOARES, 2016). Trabalhar, paralelamente, o ensino explícito e sistemático da correspondência entre as letras e seus sons, com o ensino construtivista e socioconstrutivista, produzindo textos, desenvolvendo a oralidade, a leitura e a escrita em conjunto, é o que se defende. A figura abaixo sistematiza o que estamos falando quando propomos integrar o construtivismo, com os métodos de alfabetização, a Teoria Histórico-Cultural e o letramento.

Ilustração 2: Explicação das múltiplas facetas que envolvem o processo de aquisição da leitura e da escrita



Fonte: Soares, 2016, p. 356.

Por meio das propostas centradas no construtivismo e na Teoria Histórico-Cultural, pela primeira vez na História da Alfabetização no Brasil foi possível dar voz e vez à criança, de maneira que pudesse, enquanto sujeito inteligente, agir sobre o objeto a ser conhecido, a língua escrita.

Eis, portanto, implicações do construtivismo e da Psicologia Histórico-Cultural em relação à aprendizagem inicial da língua escrita: é necessário a conciliação entre o processo de descoberta da natureza da escrita alfabética, esclarecido pelas pesquisas no paradigma construtivista<sup>26</sup>, e o processo de aprendizagem do sistema convencional ortográfico, orientada pelo paradigma fonológico.

Conforme sintetiza Mello<sup>27</sup> (2015), Emilia Ferreiro, com base no sujeito epistêmico piagetiano, trouxe uma “[...] ‘revolução conceitual’ a respeito da alfabetização, por ter ‘mudado’ o eixo em torno do qual passavam as discussões sobre o tema” (MELLO, 2015, p. 272): “[...] são as crianças que (re)constroem o conhecimento sobre a língua escrita por meio de hipóteses que formulam para compreender o funcionamento desse objeto de conhecimento” (MELLO, 2015, p. 272).

Portanto, no que diz respeito à atuação do docente no processo de aquisição da linguagem escrita em crianças pequenas, é imprescindível a superação da dicotomia entre ensino explícito e ensino construtivista pois, conforme argumenta Leme (2008, p. 126), “conceber a aprendizagem humana como exclusivamente implícita ou explícita implica em destituí-la, ou de cultura ou de uma história filogenética”, ou seja, ambos os processos são imprescindíveis na aquisição de qualquer habilidade, competência e conhecimento.

---

<sup>26</sup> “Na prática, o problema que se coloca às crianças vai muito além das regras de correspondência sonora ou de uma ou outra escrita isolada. O problema é compreender o sistema de escrita que a sociedade lhes oferece. Para tal, são obrigadas a reconstruí-lo internamente em vez de o receberem como um conhecimento pré-fabricado (Ferreiro, 1987, 1997a). Esta perspectiva, ao contrário das anteriores, deixa de distinguir dois momentos na aprendizagem da leitura e da escrita (pré-leitura e pré-escrita, leitura e escrita). Não se trata de identificar uma palavra e a sua categoria gramatical mas sim interpretar um texto, o que significa que a escrita se diferencia do desenho por ser capaz de representar os seus nomes (Solé & Teberosky, 2004)”, considera Gaitas (2013, p. 11).

<sup>27</sup> Conforme traz à tona a mesma autora, conseqüentemente, Emilia Ferreiro “[...] opõe-se ao conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), em que o professor é o único informante autorizado. Ferreiro defende, então, o conceito de alfabetização que vai em sentido contrário, já que considera a alfabetização como o processo de aprendizagem da língua escrita. Essa aprendizagem, considerada também ‘aprendizagem conceitual’, dá-se por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente” (MELLO, 2015, p. 273).

Como apontou Ferreiro (1999), a criança tenta compreender o sistema de escrita se apropriando desse conteúdo a sua maneira e com sua lógica, e não com a lógica e a sequência dos métodos<sup>28</sup>. Por isso Ferreiro critica a visão implícita nos métodos – de que as crianças aprendem uma atividade mecânica. Citamos suas observações sobre essa questão: “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO, 1999, p. 29). As palavras de Soares (2016) nos auxiliam a fomentar as ideias que estamos a defender:

O/a alfabetizador(a) não propriamente *ensina*, mas guia a criança em seu desenvolvimento: processos internos que levam à formulação de hipóteses e à formação de conceitos sobre um *objeto* de conhecimento com o qual se defronta – a língua escrita. Assim, o *alfabetizar com método*, nessa etapa de conceitualização da língua escrita, constitui-se de um conjunto de procedimentos, tais como: a criação de condições para que a criança interaja intensamente com a escrita; o estímulo à descoberta da natureza da escrita, construindo hipóteses sobre sua natureza; o incentivo à reflexão diante de uma hipótese inadequada, indicando a necessidade de sua desconstrução ou reformulação (SOARES, 2016, p. 335).

“Em termos práticos, isto significa que “[...] o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito [...], e não o conteúdo a ser abordado” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32). Por isso, os desdobramentos do construtivismo em relação à alfabetização estão voltados à priorização do aprendizado (em detrimento do ensino), porque a criança é vista como um sujeito que “[...] constrói conhecimentos em situação espontânea, desde que conviva com o sistema de escrita e obtenha algumas informações sobre seu funcionamento” (FRADE, 2005, p. 40).

No construtivismo e no socioconstrutivismo, a aprendizagem é resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica a construção e revisão de hipótese sobre o objeto do conhecimento. Sendo assim,

---

<sup>28</sup> As palavras de Magda Soares esclarecem o problema de centrar a alfabetização exclusivamente nos métodos: “[...] os métodos que [...] são, de certa forma, proposições decorrentes de teorias, alteram-se na prática do(a) alfabetizador(a) – afinal, **quem alfabetiza não são os métodos**, mas o(a) alfabetizador(a), sendo ele/ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que acrescenta a eles, e sendo os alfabetizando(a)s aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e nas condições em que ocorre” (SOARES, 2016, p. 52).

ao contrário do que imaginava o modelo tradicional, o aluno não aprende por memorização; tampouco, como pretendiam os behavioristas, por associação entre estímulos e respostas. A aprendizagem é resultado da atividade (pensamento) do sujeito e depende, basicamente, do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Numa palavra, é resultado do esforço inteligente de conhecer o mundo.

Portanto, apesar de fundamentos e concepções diferentes, tanto o construtivismo como a Teoria Histórico-Cultural trouxeram um novo paradigma acerca do processo de aquisição da linguagem escrita por crianças pequenas, procurando centrar-se na compreensão de como a criança age sobre a escrita. Todavia, este paradigma não se opõe ao paradigma fonológico: é a pergunta paradigmática que é diferente, pois procura investigar como a escrita age sobre a criança. Em outras palavras, os dois paradigmas esclarecem acerca das complexidades que envolvem o processo de aquisição da linguagem escrita. O desafio é que aquele que alfabetiza – o professor alfabetizador – saiba trabalhar com os dois paradigmas de maneira integrada<sup>29</sup>, isto é, alfabetizar letrando (SOARES, 2016).

---

<sup>29</sup> “Os fundamentos teóricos desta ruptura são as teorias interacionistas de Vygotsky e Piaget, que vêem a aprendizagem como uma relação de interação entre o sujeito e o meio sociocultural. No paradigma sociocultural, os processos cognitivos estão associados ao contexto social e cultural no qual o sujeito está inserido. É o contexto que fornece as informações necessárias à elaboração de significados pela criança, que dá sentido ao que foi aprendido e condiciona as aplicações e usos deste conhecimento na vida cotidiana” (ARAÚJO et al., 2006, p. 104).

## 5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Olga Valéria Campana dos. **Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”: Marília, 2010.

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de (Coord.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em: <<http://epge.fgv.br/conferencias/ece2011/files/Aprendizagem-Infantil.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2015.

ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo. **Alfabetização**: conteúdo e forma 1 – Volume 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009a.

ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; CARVALHO, Ricardo. **Alfabetização**: conteúdo e forma 1 – Volume 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009b.

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre: EST: Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2004.

- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.
- CASASANTA; Lúcia. **As mais belas histórias**. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais S/A, 1969.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural**. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_e\\_studos/alfabetizacao\\_perspectiva\\_historico\\_cultural.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_e_studos/alfabetizacao_perspectiva_historico_cultural.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Tradução de Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FINKLER, Alexandra Cibelly. **Para que a Panlexia?** 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2008.
- FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. Tradução de Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.
- FONSECA, Anita. **O Livro de Lili**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1961.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- GAITAS, Sérgio Miguel Protásio. **O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade**: os resultados dos alunos em leitura. Tese (doutorado em psicologia – psicologia educacional). Ispa (Instituto Universitário), Lisboa, 2013.
- GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. Tradução de Waldermar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Pré-Silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

JARDINI, Renata. **Método das boquinhas**: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (Livro 2, caderno de exercícios).

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KELLER, Fred Simmons. **Aprendizagem**: teoria do reforço. Tradução de Rodolpho Azzi, Lea Zimmerman e Luiz Octávio de Seixas Queiroz. São Paulo: E.P.U., 1973.

KLEIN, Rejane. **Linguagem e alfabetização**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2011.

KVILEKVAL, Pamela. **Panlexia Plus**: metodologia ampliada e atualizada para a reeducação das dificuldades específicas de linguagem – livro texto. Tradução de Maria Cristina Bromberg. Curitiba: Ítala, 2010.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016.

LEME, Maria Isabel da Silva. Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. **Psicologia USP**, São Paulo, abril/junho, 2008, 19 (2), 121-127.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia Baptista; MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MARTINS, Margarida Alves. **O Que é Preciso Para Poder Aprender a Ler**. Disponível: <[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2894/1/1991\\_1\\_19.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2894/1/1991_1_19.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2018.

MCGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura inicial**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz**. Rio de Janeiro: EDC, 2009.

MELLO, Márcia C. de Oliveira. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo., *et al.* (Orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 245-275.

MILCZEWSKI, Iara Scandelari. Apresentação. In: ALMEIDA, Veridiana. **Alfabetização: fundamentos, processos e métodos**. Curitiba, Fael, 2010.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Tradução de Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. Letramento e mudança cognitiva. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 191-206.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2. ed. Curitiba: InterSaber, 2015.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**. N<sup>o</sup> 11 - janeiro/julho de 2011.

OLIVEIRA, Silvério da Costa. **Kant e Piaget**: inter-relação entre duas teorias do conhecimento. 2. ed. Londrina: Eduel, 2004.

OLIVEIRA, João Batista de Araujo e. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-710, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a03.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

ORLANDI, Eni Puccineli. **O que é linguística?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.



PAZ, Dioni Maria dos Santos. **A Teoria de Gough e o modelo ascendente de leitura**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28337/pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2015.

RANGEL, Egon de Oliveira Rangel. **A escolha do livro didático de português**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, Roxane. **Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Almira Sampaio Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques; CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha**: guia do mestre. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA e CUNHA, Sandra Margarida. **A aprendizagem da leitura e da escrita: factores pedagógicos e cognitivos.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2011.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.** Coimbra: Almedina, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo, Cortez, 1995.

THOFEHRN, Cecy; SZECHIR, Jandira. **Sarita e seus amiguinhos.** 7. ed. Rio de Janeiro: Editora do Brasil S/A, 1953.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes, 1979.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

WEISZ, Telma. Prefácio. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.