

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Amanda Alexandre

165490

**A importância da família no processo de
alfabetização: análise de uma narrativa
autobiográfica**

CAMPINAS

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Amanda Alexandre
165490

**A importância da família no processo de
alfabetização: análise de uma narrativa
autobiográfica**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de
Campinas, para obtenção do título de licenciada em
Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz
de Castro Nascimento Ometto.

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

AL57i Alexandre, Amanda, 1997-
A importância da família no processo de alfabetização : análise de uma narrativa autobiográfica / Amanda Alexandre. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Relação escola-família. 3. Leitura. 4. Escrita. I. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciado

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-01-2021

*Eu o instruirei e o ensinarei no caminho
que você deve seguir; eu o aconselharei e
cuidarei de você. (Sl 32:8)*

AGRADECIMENTOS

Gratidão. Um sentimento que não se explica muito, apenas se sente e compartilha. Aqui, compartilho todo o meu agradecimento pelas pessoas que passaram, foram embora e ficaram em minha vida nestes anos. Todas foram essenciais.

Agradeço a *Deus*, meu querido Pai, a *Jesus* meu amigo, companheiro e Seu *Espírito Santo*, conselheiro, que me deram toda sabedoria para trilhar esta jornada e chegar até aqui.

Minha mãe, *Vanessa*, por me inspirar e me incentivar nos caminhos da educação, por me ensinar e ser a melhor professora da minha vida.

Meu pai, *Billy*, meu grande herói que me esperou todas as noites nestes cinco anos de faculdade, somente para conversarmos um pouco antes de dormir. Aquele que acredita em mim até quando eu não acredito; aquele que faz do possível e impossível para me ajudar. Obrigada pai, você sempre será o grande homem da minha vida.

À minha irmã, *Beatriz*, minha parceira na alegria e na tristeza. Obrigada por comemorar minhas conquistas e chorar comigo nas dificuldades. Você é um presente de Deus em meus dias. Eu não conseguiria sem você.

Julia e Shirley, irmãs do coração, que estiveram comigo todos os dias, compartilhando dos sentimentos e reflexões que esta formação nos trouxe. Obrigada por serem mais do que eu poderia sonhar em encontrar na Unicamp, por serem a força e o equilíbrio que eu sempre precisei.

Agradeço a grandes amigas, antigas e novas: *Laura, Andressa, Ana, Juliana, Denise, Bruna, Giovanna*, dentre tantas outras que me ajudaram a enxergar os lindos detalhes deste trabalho e a finalizá-lo com perseverança.

À *Universidade Estadual de Campinas* e toda a sua equipe – professores e funcionários – pelo espaço e tempo concedido, pelo aprendizado diário e pela companhia.

E por fim, minha orientadora *Claudia B. C. N. Ometto*, por toda a paciência, persistência e suporte neste trabalho. Obrigada por dividir seu tempo, sua alegria e sua experiência comigo. Você sempre será uma grande inspiração como professora e educadora.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a temática do papel da família no processo de alfabetização das crianças a partir de uma análise narrativa autobiográfica. O método utilizado foi a narrativa do processo de alfabetização da autora da pesquisa, a partir de lembranças pessoais e relatos dos familiares envolvidos neste processo. A partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, relacionada às diferentes teorias de alfabetização, foi possível construir uma colaboração efetiva entre o papel da família e o papel da escola na aquisição da leitura e escrita do sujeito. A pesquisa analisou como a família interferiu nesta alfabetização específica e o que foi gerado no aprendizado e desenvolvimento a partir desta ação familiar em conjunto com a instituição-escola. Conclui-se que as relações sociais desempenham um papel indispensável na aquisição da linguagem para as crianças em fase de alfabetização, a partir da leitura e escrita e quando há participação da família junto ao trabalho escolar o processo vivido pelo sujeito pode ser potencializado.

Sumário

Introdução	5
Capítulo I – O papel da família no processo de escolarização das crianças pequenas.....	10
1.1 A constituição social da subjetividade	10
1.2 A importância da relação família-escola na formação dos sujeitos	15
1.3 A formação do leitor pela mediação das instituições familiar e escolar	18
Capítulo II – Aportes teóricos sobre alfabetização.....	23
2.1 A perspectiva construtivista de alfabetização de Emília Ferreiro ...	23
2.2 O processo de simbolização da escrita para Luria	29
2.3 Métodos de Alfabetização.....	33
Capítulo III - A pesquisa narrativa autobiográfica	40
3.1 A pesquisa narrativa autobiográfica.....	40
3.2 A memória como modo de produção de dados.....	42
3.3 O processo de alfabetização e o papel da família	46
Considerações.....	55
Referências.....	58

Introdução

Sempre gostei de ler e escrever. Muito. Toda uma vida em que vivi rodeada de livros, ensino e pessoas que me inspiraram a ser quem sou e gostar do que gosto. A trajetória começa antes mesmo do nascer, devido a uma mãe que além de ter muito gosto pela leitura, havia feito Magistério e mais recentemente Pedagogia, atuando como professora desde os 18 anos. Ela é a peça principal para que hoje, eu escolhesse a educação.

Unindo a dedicação de uma pedagoga com uma mãe carinhosa, tem-se uma filha alfabetizada em casa, aos quatro anos de idade, através dos gibis *Turma da Mônica*. Desde então, sigo amando a leitura e suas descobertas, tendo como interesse principal em minha formação e no cotidiano, o estudo sobre a alfabetização de crianças na fase inicial.

Na primeira turma que participei na escola, na Educação Infantil, havia apenas eu e mais uma menina iniciadas na leitura vinda de casa; a professora chamou meus pais para uma conversa esclarecedora sobre achar um equilíbrio entre incentivar e desacelerar, pois eu estava muito à frente da turma e poderia perder o interesse pelo aprendizado, mas este só aumentava. No primeiro ano da faculdade, me perdi e quase desisti do curso de Pedagogia. Eu estava trabalhando como Jovem Aprendiz em uma empresa, exercia funções fiscal e financeiro, e, nesta experiência com a área da administração, pensei que poderia ser um caminho profissional melhor para mim. Encontrei-me novamente na alfabetização; a disciplina “Educação, Cultura e Linguagens” ministrada pela Prof^a Dr^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto – minha atual orientadora – teve total influência em me resgatar para a educação. Conecto estes dois acontecimentos para dizer que a descoberta da leitura inicial sempre me conduziu para um caminho de felicidade e verdadeira paixão.

Nesta disciplina, EP 347, que cursei no 2º semestre de 2016, primeiro ano da faculdade, fui imersa em diversos sentimentos e reflexões sobre mim mesma. A professora Cláudia trazia livros de literatura infantil ou infanto-juvenil e lia para nós nos primeiros minutos da aula; assistíamos a filmes que geravam profundas reflexões sobre a vida e a junção de todas estas atividades me proporcionou um memorial inesquecível sobre a minha história de leitura e escrita. O presente estudo com toda certeza é também fruto destas memórias que revivi nestes dias da graduação.

Portanto, acredito no poder da leitura e da escrita para transformar um ser humano, como afirma Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p. 9)

Nessa esteira é possível afirmar que o indivíduo compreende um texto, uma escrita, a partir do que possui em sua realidade, em seu contexto diário; não há maneiras de se aprender leitura e escrita sem trazer o que já é de seu conhecimento pessoal e social. Esta transformação é resultado deste vínculo entre seu social e aquilo que o indivíduo aprende.

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 1989, p. 13).

Desta forma, compreende-se que a experiência pessoal e do contexto em que as famílias vivem são fatores importantíssimos para a aprendizagem da leitura e escrita das crianças.

Ressalto também que esta aprendizagem é vivida intensamente pela mediação das pessoas à nossa volta, uma vez que nossa constituição é social. Aos oito anos eu já não me satisfazia com livros de histórias simples, mas buscava pelos livros de no mínimo 100 páginas, e era meu maior prazer lê-los e mergulhar em suas histórias; a amiga que também amava ler sempre me emprestava seus livros.

Luria chama atenção para o fato de que esse percurso da criança não é um processo individual, independente do contexto. Ao contrário, interage com os usos da língua escrita que ela observa na vida cotidiana..." (OLIVEIRA, 1997, p. 71)

De acordo com os estudos de Vygotsky, a característica que distingue o homem das outras espécies é a sua vida em sociedade. Quando se observa um indivíduo em seus primeiros momentos de vida, percebe-se que tudo que é aprendido tem relação com a forma adulta de enxergar e realizar as coisas; ou seja, o adulto ensina o que

são os objetos, as funções, os sentimentos, e exerce total influência na constituição do ser social humano (FONTANA, 1997).

As palavras, como parte do nosso sistema principal de comunicação e relacionamento, têm seus significados tecidos pelas relações histórico-culturais dos homens. Por isso não é possível dissertar sobre alfabetização sem relacionar leitura e escrita com o papel e influência dos indivíduos mais próximos à criança: a família.

É disso então que se trata este estudo; mostrar o quão importantes foram meus pais e familiares, presentes em minha vida para que eu alcançasse essa transformação e desenvolvimento como leitora e também como pessoa.

A família que hoje presenciamos, quer que seus filhos tenham uma boa formação escolar, porém, em muitos casos, o incentivo e a interação não são praticados no seu meio familiar. E essa interação poderia potencializar a formação dos seus filhos, pois isso deixa marcas positivas em todos que fazem parte desse processo. Quando os pais participam pouco das práticas escolares de seus filhos isso reflete em sala de aula. (SILVA; AUTH, 2014, p. 6)

Além de aprender a ler muito cedo, também fui iniciada precocemente em várias experiências profissionais. O caminho mais comumente trilhado pelas pedagogas é aquele que se inicia a partir da atuação como estagiária e, geralmente, exercendo uma função na Educação Infantil; eu não passei por esta fase. Atuar, aos 20 anos, como auxiliar de coordenação em uma escola particular de minha cidade, no interior, me permitiu enxergar muito sobre o processo de apreensão da leitura e escrita, e os processos de aprendizagens em todas as idades. Mesmo que de uma maneira não correta, ser professora de apoio pedagógico para alunos de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental I me ensinou muito sobre como cada criança tem seu tempo e seu jeito de aprender, sempre lembrando que essas crianças possuem vivências distintas. Também teve sua importância o contato diário com os adolescentes e a ajuda que prestei a eles nestes anos. Ambas as funções me levaram ao mesmo questionamento: como a aprendizagem do sujeito se desenvolvia mais ou menos de acordo com o que a família considerava e realizava em casa com a criança? Isto só despertou meu interesse em continuar estudando sobre a alfabetização, a relação família-escola e os porquês deste assunto, na teoria e na prática.

O trabalho de conclusão de curso parece estar muito distante quando estamos no primeiro ano, temos alguns temas, mas não olhamos tanto para estes, pois está “longe demais”. Até que então você se depara, olhando para o computador, tentando

extrair as melhores memórias e palavras de si mesma para dizer àquilo que sempre desejou em seu TCC. Este tema foi um pouco mais difícil de encontrar seu caminho do que eu aprender a ler aos quatro anos. Nestes anos todos de licenciatura, procurava outros assuntos para dissertar, tentava fugir e sempre acabava pensando na alfabetização. E só me dei conta de que estava fugindo do que mais amava, quando em um dia, aprofundada na quarentena do refletir sobre si mesmo, lembrei de toda a minha história. Como não desejar analisá-la e compartilhá-la a partir de uma análise crítica, epistemológica?

Nessa direção, meu objetivo de pesquisa será compreender o papel da família no processo de alfabetização de crianças na fase inicial da escrita tendo como perspectiva de estudo, uma narrativa autobiográfica. Pensar em minha própria história de leitura e escrita, me trouxe à seguinte questão de investigação: Como a família interferiu no processo de alfabetização da autora da narrativa?

Busco compreender tal objetivo não somente a partir da minha experiência escolar, mas também das experiências que presencio em meu campo de trabalho atual, cotejando com o que aprendi no curso de Pedagogia. Pretendo compreender decorrente de tal objetivo anunciado como a escola pode aprimorar seu vínculo com a família e o que esta relação pode gerar como resultado no aprendizado da criança.

Compreende-se, então, que o ensino não depende apenas de um sujeito, mas sim de todos que ali são envolvidos, sejam os alunos, professores, diretores ou pais: todos fazem parte de um aprendizado mais forte e bem decidido. Ao se observar esse processo de forma mais ampla, como as atitudes do professor, dos alunos, as interações que ocorrem com a família, aprende-se a lidar com situações que possam vir a se repetir em outros momentos ou oportunidades (SILVA; AUTH, 2014, p. 6).

Para realizar a pesquisa tomarei como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky¹ (1991) para compreender os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a mediação no processo de aprendizado e desenvolvimento do indivíduo e a relevância das relações sociais neste processo. Para enxergar a leitura como produção de sentidos, tomo como referencial as autoras Lajolo (2005) e Petit (2009). Ferreira (1985), Luria

¹Estudiosos grafam o nome do autor Vygotsky de várias maneiras (Vygotsky, Vigotski ou Vigotsky) devido às diferentes traduções das obras do autor. Neste trabalho, faço a opção pela grafia Vygotsky; no entanto, nos momentos em que realizar citação direta, preservarei as grafias utilizadas pelos autores das obras por mim consultadas.

(1988) e Mortatti (2006) para traçar as diferentes teorias e métodos de alfabetização, assim, adquirindo base para a realização da análise da narrativa autobiográfica; em seguida, Le Goff (1990) e Smolka (2000) a fim de refletir sobre a memória e seu vínculo com o processo de aquisição da leitura e escrita da criança.

Este estudo está organizado em três capítulos: **“O papel da família no processo de escolarização das crianças pequenas”**, que trata de como a família colabora para que a criança seja inserida no contexto escolar com práticas educativas que enriqueçam o processo de aprendizagem de seus filhos, será o primeiro capítulo.

O segundo capítulo **“Aportes teóricos sobre alfabetização”** discorre sobre as teorias para o ensino inicial da leitura e da escrita. Nele utilizaremos autores que nos ancorem na discussão sobre como esta aprendizagem inicial acontece.

Por último, e não menos importante, o capítulo terceiro **“A pesquisa narrativa autobiográfica”** discutirá uma perspectiva metodológica - analisando meu processo de alfabetização a partir de uma narrativa autobiográfica a fim de compreender a participação da minha família neste contexto.

Após descrição, discussão e análise do papel da família em meu processo de alfabetização, a partir da narrativa autobiográfica, teceremos nossas considerações finais.

Capítulo I – O papel da família no processo de escolarização das crianças pequenas

Neste capítulo discutirei inicialmente a constituição social da subjetividade (1.1) para ancorar o entendimento e a discussão acerca do papel da família na constituição leitora do sujeito (1.2). Posto isto, procuraremos organizar uma seção na qual teceremos considerações acerca da parceria família/escola no processo de formação integral e, portanto, também leitora, das crianças pequenas (1.3).

1.1 A constituição social da subjetividade

Nesta primeira seção, a participação dos responsáveis na escolarização das crianças é o ponto principal de estudo. Em uma sociedade construída a partir de famílias que carregam culturas e comportamentos diferentes, torna-se relevante inicialmente dissertar sobre como a formação social dos pensamentos de um sujeito podem influenciar no desenvolvimento do *outro*.

À luz da perspectiva vygotskyana, sabe-se que todo processo do ser humano deve ser considerado em constante movimento e mudança, e a mediação na interação do homem com o ambiente é de extrema relevância pelo uso de instrumentos ou signos. Essa mediação é essencial para o entendimento de que o indivíduo é constituído culturalmente, portanto socialmente, ou seja, a cultura torna-se parte da natureza de cada sujeito na sua singularidade.

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como os sistemas de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura. (VYGOTSKY, 1991, p. 11)

Para compreender melhor os processos de formação das funções psicológicas superiores do ser humano e a importância do outro nesse processo de constituição social da subjetividade há que se entender que

O que ele, de fato, tentou transmitir com essa noção é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo "mediação". (COLE; SCRIBNER *apud* VYGOTSKY, 1991, p. 15).

Diante de tal assertiva, torna-se necessário compreender, também, os estudos de Vygotsky sobre a linguagem, a interação social e atividade prática da criança, em seus primeiros anos de vida. Vygotsky evidencia que quando a linguagem e a ação do indivíduo trabalham juntas, representam o momento de maior importância no desenvolvimento intelectual do indivíduo. A criança pequena que, para atingir seu objetivo, faz uso da fala precedente à sua atividade prática, ancora, na e pela linguagem, o alcance do resultado.

A relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças. A relação estrutural pode mudar mesmo durante um experimento. A mudança crucial ocorre da seguinte maneira: num primeiro estágio, a fala acompanha as ações da criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de uma forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, preceder a ação. Ela funciona, então, como um auxiliar de um plano já concebido, mas não realizado, ainda, a nível comportamental. Uma analogia interessante pode ser encontrada na fala das crianças enquanto desenham (VYGOTSKY, 1991, p. 22).

Deste modo, a criança desenvolve funções psicológicas que auxiliam no seu desenvolvimento e formas de comportamento. A mesma passa a planejar o que pretende fazer, quando a fala se torna ponto de partida para refletir sobre o processo no qual está inserida. E para acrescentar, as mudanças nas crianças não acontecem de forma regular, ou seja, a criança pode utilizar-se de várias formas como a fala egocêntrica (consigo mesma), o uso de instrumentos e a fala social (quando pede ajuda à um adulto) para solucionar um problema que lhe parece mais complexo. Assim, encontra-se a raiz para entender a história do desenvolvimento da criança: ação e fala são funções específicas muito relevantes neste processo.

Existe também uma importância do social para este desenvolvimento infantil, como nos indica o autor:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto

de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1991, p. 24)

As experimentações de Vygotsky com crianças e adultos nos mostram evidências interessantes para entender o comportamento humano e suas funções sociais. Como exemplo, cito a experiência com perguntas e cartões auxiliares, para investigar e constatar fatos sobre a mediação.

O pesquisador faz uma série de perguntas à criança, que deve responder de acordo com as regras estabelecidas (ex.: não pode dizer as palavras “verde e amarelo” e não pode dizer a mesma palavra duas vezes). Para a criança em menor idade, o instrumento externo (cartões) que deveria auxiliá-la acaba atrapalhando. Já a adolescente de treze anos, utiliza os cartões de forma à criar um simples sistema que a ajudou a seguir as regras e responder corretamente. Isto porque para a adolescente, os signos sofreram o processo de internalização, ou seja, são guardados em sua memória.

Acontece de tal maneira, pois, conforme o indivíduo se desenvolve, adquire novas funções psicológicas superiores que lhe permitem relembrar algo que já conhece e faz sentido para si. Para a criança pequena, o signo não traz o sentido que deveria, porque a mesma ainda não desenvolveu todas as funções psicológicas necessárias para entender o estímulo externo dado a ela.

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. (VYGOTSKY, 1991, p. 34)

O signo torna-se peça chave para o desenvolvimento do ser humano, pois a partir do uso dos sistemas de signos é que se aprimoram muitas das funções psicológicas. A grande questão sobre os signos é que, se o que se busca é um desenvolvimento destas funções superiores – necessárias ao indivíduo – estes precisam trazer sentido para a criança, como nos enfatiza o autor:

Se figuras sem significado são apresentadas como estímulos auxiliares à memorização, as crianças frequentemente se negam a fazer uso delas; não procuram estabelecer conexões entre a figura e a palavra que se espera que memorizem. Ao contrário, tentam transformar essas figuras em cópias diretas da palavra a ser lembrada. (VYGOTSKY, 1991, p. 35).

Juntamente com os signos e instrumentos que são auxiliares importantíssimos para o processo de desenvolvimento infantil e humano, a internalização é um mecanismo relevante para a formação das funções psicológicas superiores, de forma que uma atividade externa é transformada em uma operação interna, ou seja, na situação ocorrem mudanças que permitem ao indivíduo significar a ele mesmo o que está acontecendo.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991, p. 41)

Para bem entender a constituição social da subjetividade, é necessário ter em mente a diferença entre aprendizado e desenvolvimento. Se o indivíduo adquire o aprendizado sobre um determinado assunto, não significa que ele terá adquirido um conhecimento global para o seu desenvolvimento completo. Por exemplo, ter grande aprendizado em língua portuguesa não significa conseguir assimilar bem os conceitos da matemática. Cada um destes aprendizados é adquirido de maneira particular e independente, e a junção de todos estes aprendizados é parte do seu conhecimento global (como a atenção, a memorização, a concentração).

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. (VYGOTSKY, 1991, p. 55)

Como nos explica o autor, quando a criança dá um passo ao aprendizado, conseqüentemente dá dois passos ao desenvolvimento. Este é um conceito primordial para prosseguir no entendimento de como as relações familiares podem mediar a escolarização das crianças pequenas. Existe um conceito fundamental para concluir o estudo sobre a aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo conhecido como zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real. Um fato a ser considerado para a compreensão deste conceito é que muitos aprendizados de toda criança acontecem antes mesmo de ela ser inserida na instituição escolar. Dessa forma, explana-se que a zona de desenvolvimento real envolve todo aprendizado que

a criança tem e tudo que ela sabe fazer independente da ajuda de alguém; já a zona de desenvolvimento proximal corresponde às funções que ainda não amadureceram por completo, mas, estão neste processo de maturação, por isso conseguem executar a tarefa, porém, dependentes da ajuda do outro.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. As duas crianças em nosso exemplo apresentavam a mesma idade mental do ponto de vista dos ciclos de desenvolvimento já completados, mas as dinâmicas de desenvolvimento das duas eram completamente diferentes. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

Desde a tenra idade a criança é mediada pelo outro, a começar pelo desenvolvimento da fala e alcançando até a questão cognitiva e motora do ser. Todos os significados e conceitos conhecidos por nós são historicamente construídos pela sociedade; isso significa que, para uma criança aprender a amarrar os sapatos, por exemplo, ela precisa de alguém – o *outro* – que introduza o que é amarrar os sapatos e dê orientações efetivas para a realização desta tarefa pela criança. Não se esquecendo da relação com as zonas de desenvolvimento, ou seja, o aprendizado é determinado pela “fase” que se encontra o indivíduo, e a interação social potencializa este aprendizado. “O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual”. (OLIVEIRA, 1997, p. 60)

Para direcionar a criança ao aprendizado da leitura e escrita, o *outro* torna-se mediador, aquele que estabelece uma relação inicial entre o indivíduo e as leituras.

Note-se o quanto a escrita desse texto de Thiago dependeu disso. Por isso também, julgamos imprescindível a interação da criança com uma gama variada de textos (imagens, filmes, músicas, jornais, gibis, propagandas, embalagens, cartas, bilhetes, livros, entre outros). (BOSCO, 2005, p. 19)

Assim, ler os livros infantis antes mesmo da criança ser alfabetizada constitui fase importante para a aprendizagem de práticas leitoras, pela criança.

Com isso, entende-se que, os processos internos e reflexivos que promovem o desenvolvimento global da criança, dependem do aprendizado que a mesma adquire, e a interação entre ela e as pessoas à sua volta é que permitem esses pensamentos internos, como bem nos explica Vygotsky:

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. Piaget e outros demonstraram que, antes que o raciocínio ocorra como uma atividade interna, ele é elaborado, num grupo de crianças, como uma discussão que tem por objetivo provar o ponto de vista de cada uma. Essa discussão em grupo tem como aspecto característico o fato de cada criança começar a perceber e checar as bases de seus pensamentos. (VYGOTSKY, 1991, P. 60).

Dado o exposto, centraliza-se a mediação *do outro* mais experiente como parte essencial de todo processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A partir destes conceitos apresentados, passamos então para a próxima discussão deste capítulo, o papel da família na constituição leitora das crianças.

1.2 A importância da relação família-escola na formação dos sujeitos

Nesta segunda seção abordaremos a definição de família, os diferentes modelos familiares presentes em nossa sociedade, o papel da família e o papel da escola no processo de aprendizagem da criança e por que estabelecer uma relação entre ambas as instituições.

Durante longos anos instituiu-se um modelo de família conhecido como tradicional. Este então se tornou importante e considerado único modelo aceito pela sociedade, o que não faz mais parte da realidade atual, visto que hoje conjunto familiar pode ser constituído de diferentes formas.

Em função desta ampliação conceitual sobre família, o termo permite, atualmente, a inclusão de modelos variados de família, para além daquele tradicionalmente conhecido. Os modelos familiares não mais se restringem à família nuclear que compreendia a esposa, o marido e seus filhos biológicos (Turner & West, 1998). Atualmente há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Observando a família, considera-se que há um conjunto de especificidades que nos ajudam a entender qual o papel da família em nossa sociedade e na vida de cada sujeito.

Existem muitas formas de entender o conceito de família, sendo que suas definições tradicionais baseiam-se em diferentes critérios como, por exemplo, restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, perspectiva biológica de laços sanguíneos e compartilhamento de uma casa com crianças (Petzold, 1996 *apud* OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 100).

Antes de qualquer outra função que exerça, a família carrega a responsabilidade de tornar possíveis as relações interpessoais e conseqüentemente, inserir o indivíduo na sociedade, ensiná-lo a viver o que é culturalmente estabelecido pelos nossos iguais, como nos indica o trecho “A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”. (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 100).

Em questões burocráticas importantes, os documentos oficiais nos mostram que, o papel da família é garantir que a criança, a partir de idade determinada por lei, tenha acesso aos estudos e a escola, como nos mostra o artigo abaixo citado:

Art. 2º. - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Com relação ao papel da escola, sabemos que não é o mesmo da família; a instituição escolar possui a importante tarefa de “socializar o saber sistematizado, do conhecimento elaborado e da cultura erudita” (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101). Quando ambos os papéis se complementam, colaboram positivamente para o desenvolvimento do indivíduo como aluno e também como agente social.

Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram, uma vez que “compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (Reali & Tancredi, 2005, p.240). A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Desta forma entende-se que, apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Assim sendo, é necessário compreender qual o ponto de partida para que esta relação família-escola aconteça, de maneira que a família compreenda e assuma seu papel a contribuir com o aprendizado da criança. Portanto, de quem é culpa quando essa relação não é estabelecida? Nós, educadores, temos o péssimo hábito de procurar um culpado para explicar por que o estudante não desenvolve todas as suas habilidades na escola. Por isso, é de extrema importância desconstruir esta ideia enraizada dentro de nós.

No relato de muitos professores há a afirmação de que, apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, esses são desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem à escola toda a responsabilidade pela educação. Esta argumentação dos professores "visa, apenas, culpar a vítima e é uma visão pessimista das relações escola/pais" (Marques, 1999, p.15), a partir da qual não se consegue dar passos positivos para ultrapassar os obstáculos à relação família-escola. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 103).

Antes mesmo de qualquer preconceito ou julgamento, é necessário observar que a família caminha conforme à medida que lhe é apresentada. Se o objetivo é dar compreensão à família sobre seu papel, o primeiro passo é sermos transparentes quanto ao nosso papel de instituição escolar, mostrar-se aberta ao diálogo e acolhedora independente das diferenças.

Nesse sentido, pesquisa realizada com professores da educação infantil em uma escola do interior paulista sugere um desconhecimento, por parte dos professores, das características das famílias atendidas, ou uma imagem estereotipada das mesmas, uma vez que as descrições feitas estão carregadas de conotações negativas e preconceituosas (Tancredi & Reali, 2001). Na visão de alguns professores o modelo de família que se configura é uma família idealizada, que oferece suporte, aconchego e que tem funções diferentes para cada fase da vida (OLIVEIRA, 2002 *apud* OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 104).

Entretanto, compreende-se que se a realidade da relação família-escola ainda não acontece da forma como entendemos a mais profícua para os estudantes, ou seja, pais que participam ativamente das reuniões, das atividades a serem realizadas pelas crianças nas suas casas, sugestão de mais relacionamento com as práticas de

leitura e escrita, pelos pais, quando as crianças não estão no espaço escolar, dentre outras práticas letradas na sociedade. Entendemos, no entanto que isso não acontece necessariamente porque os pais não se interessem pelos estudos de seus filhos mas pelas condições materiais de produção capitalista nas quais estamos inseridos sendo necessário que muitos pais se ausentem para trabalhar muitas vezes deixando seus filhos aos cuidados de terceiros.

A seguir discutiremos os conceitos de leitura, a importância da leitura individual e também da experiência coletiva; o desenvolvimento do sujeito mediado pelas relações sociais e como a família e a escola devem exercer seus papéis para a formação do leitor.

1.3 A formação do leitor pela mediação das instituições familiar e escolar

Quando pensamos em leitura, consequentemente pensamos em histórias. Não somente as histórias dos livros, mas a história que cada um de nós vive. A leitura também possui a sua própria história. No Brasil, a leitura não era e ainda não é colocada como prioridade em muitas famílias; porém existe uma explicação histórica para este fato.

O Brasil não se utilizava de escritas e leituras, algo que foi então trazido a nós pelos colonizadores portugueses. Não houve um incentivo à toda população com relação aos estudos na escola e ao aprendizado da leitura e escrita.

O país, originalmente habitado por povos que não usavam escrita nem leitura, recebeu a escrita, trazida pelos portugueses. Mas, embora trazendo escrita e leitura para cá, Portugal dificultou muito sua difusão. A colonização portuguesa era extremamente obscurantista: tipografias eram proibidas, havia poucas escolas e um controle severo dos livros que aqui entravam. (LAJOLO, 2005, p. 7)

Entendo que o nosso hábito de menosprezar a leitura e até a literatura brasileira provém de uma história que não favoreceu a inserção destas com um sentido para as pessoas, e sim, somente para os interesses dos que aqui trouxeram a leitura e escrita.

Outra importante questão para se pensar é que, como nos ensina Lajolo, “a história de leitura de cada um de nós é, ao mesmo tempo, coletiva e individual”. (LAJOLO, 2005, p. 6), ou seja, o indivíduo não se torna verdadeiramente um leitor

sem a colaboração do *outro*, sem a participação das pessoas que convivem consigo. Nisso, se extrai a informação de que toda história de leitura pode ser iniciada em diferentes lugares e de diferentes maneiras.

Embora a história de leitura de cada um de nós sempre se articule a uma história coletiva, ela tem, também, lances extremamente individuais, que a tornam única. São, com certeza, bastante pessoais as maneiras pelas quais cada um de nós se aproximou da leitura. Essa aproximação da leitura – início da história de leitura de cada um – às vezes começa nas ruas, outras vezes na escola, outras em casa”. (LAJOLO, 2005, p.10)

A leitura individual nos torna críticos, reflexivos e observadores, desenvolve o raciocínio e acelera o processo da escrita. Mas a troca de informações sobre a leitura também é essencial para transformar as leituras em grandes ferramentas para o desenvolvimento de todas as áreas do sujeito. Assim, quando alguém divide sua experiência com algum livro, pode-se incentivar a lê-lo e vice-versa. Além de ser saudável para o coletivo que vive, é saudável para o ser humano que tem sua vida baseada nas relações sociais. Como bem nos explica Marisa Lajolo, “além disso, os leitores trocam informações sobre livros que leram. E é com base tanto em necessidades e expectativas quanto em informações de amigos que, muitas vezes, decidimos ler um ou outro livro”. (LAJOLO, 2005, p. 17).

Ressalto que a leitura não deve ser taxada apenas como uma questão importante do ensino escolar ou como uma ferramenta para “progredir” na vida, ou ainda como um simples meio para conseguir um trabalho. Muitas pesquisas e estudos de diferentes educadores, sociólogos, antropólogos, filósofos entre outros nos revelam que o mundo da leitura não deve ser menosprezado ou passado despercebido, este mundo tem muito a apresentar e tem o poder de transformar a história singular de cada jovem ou criança. Como nos esclarece Michèle Petit:

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (PETIT, 2009, p. 17)

É como nos explica Goulemot, impõe-se aos leitores uma tradição, regras para ler, modelos do ato de ler, como se existisse somente uma possibilidade para cada tipo de texto que lemos. Por exemplo, para um texto profundo deve-se ler com uma postura ereta, sentado; entre outros.

É suficiente olhar uma fotografia de escrивão tirada no fim do século passado para compreender (e ver) o que se entende fisicamente (e, portanto ideologicamente) por ler. Com relação à isso, seria conveniente estabelecer uma história de representações (poses) com valor dos modelos do ato de ler. (GOULEMOT, 1996, p. 109)

Porém, o autor também declara que a leitura por si só, sem categorizá-la na forma crítica ou acadêmica, é um lugar de produção de sentidos, é revestida de caracterizações que nos revelam uma polissemia literária, ou seja, o que se sabe sobre a leitura é pouco perto do quanto ela pode ser para cada um que lê, uma mesma leitura pode produzir sentidos e reflexões diferentes; o poder da leitura não se limita ao que está escrito.

Eu lhes dizia que o leitor encontrava palavras, imagens, para as quais dava outros significados, cujo sentido escapava, não somente ao autor do texto, mas ainda àqueles que se esforçavam em impor uma única leitura autorizada. O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009, p. 27)

Além disso, a mesma cria lembranças e memórias inesquecíveis, tanto para o bem quanto para o mal. A experiência de leitura e escrita de um sujeito pode ser pautada em uma história de silêncio ou de exaltação, de verdades defendidas ou de pensamentos e ideais negados; de sujeitos coagidos pela palavra, ou incentivados pela mesma. Assim dando voz à toda singularidade e identidade de um leitor.

No entanto, existem pessoas dos setores mais pobres da população que tiveram a oportunidade de ter acesso aos livros, e experimentaram — em alguns casos por meio de um único texto — toda a amplitude da experiência da leitura. Nela, encontraram palavras que as transformaram, as trabalharam, às vezes muito tempo após tê-las lido. Inversamente, certas pessoas nascidas em bairros ricos falam de literatura nos salões e sentimos, ao ouvi-las, que nunca passaram por essa experiência, essa transformação. Procuraram nos livros apenas um modo de impressionar os amigos. Falam de literatura, mas é como se pessoas frígidas fizessem um discurso sobre o amor carnal. Longe dos salões, podemos lembrar também como as palavras

dos poetas ajudaram a "sustentar" aqueles que se encontravam sob sofrimentos extremos; podemos evocar todos aqueles que, na dor, mantiveram a dignidade recitando versos. Lembremos do papel que estas palavras representaram para tantas pessoas, nos campos de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial. Ou, para outros, nos campos stalinistas. De maneira mais geral, gostaria de dizer que talvez não exista exclusão pior que a de ser privado de palavras para dar sentido ao que vivemos. E nada pior que a humilhação, no mundo atual, de ficar excluído da escrita. (PETIT, 2009, p. 42)

Em tempos de crise, um livro pode ser o conforto, a cura, a liberdade. Assim como bem nos ensina Petit, em muitos momentos marcantes da história como na época de 11 de setembro de 2001, a leitura tornou-se “o escape” de muitas pessoas; tornou-se a oportunidade para outras pessoas (jornais e periódicos); tornou-se também a distração para aqueles que não queriam perceber e enfrentar a realidade, uma fuga legítima e aprovada por muitos. E hoje, mesmo vivenciando um século totalmente focado em tecnologia, a mesma continua sendo necessária. Porém, agora existem diferentes maneiras de ler, devido ao acesso a novas ferramentas tecnológicas como os livros digitais. Nisto, confirma-se que a leitura proporciona sentidos de todas as maneiras possíveis e em qualquer situação ou ambiente.

A leitura pode garantir essas forças de vida? O que esperar dela – sem vãs ilusões – em lugares onde a crise é particularmente intensa, seja em contextos de guerra ou de repetidas violências, de deslocamento de populações mais ou menos forçados, ou de vertiginosas recessões econômicas? Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos, e além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma. (PETIT, 2009, p. 21)

Visto que, cada um possui a sua história de leitura, mas, que a mesma não se constrói sem a influência de pessoas especiais e situações relevantes na vida do indivíduo, enfatizo que, o exemplo é melhor que qualquer palavra ou orientação. O indivíduo pode desenvolver a facilidade com a leitura e o gostar de ler quando seus familiares também já possuem interesse e proximidade com a mesma.

Como a mãe de Flávia, a professora de Paulo e o pai de Francisca, e como o pai e a vizinha de Sydnea ou os avós de João Paulo (veja relatos no Anexo 2), você será uma figura inesquecível na história de leitura de seus alunos. Inesquecível porque essencial. Essencialíssima, aliás, como foram essenciais os adultos com os quais você aprendeu a falar. Pois, sob certos pontos de vista, o gosto e a familiaridade com a leitura se desenvolvem de uma maneira parecida com a maneira pela qual uma criança aprende a falar a língua de sua terra. (LAJOLO, 2005, p. 27)

Diante disto, destaco a família como instituição fundamental para que a história de leitura da criança seja escrita. Como já dito antes, todas as coisas que sabemos, aprendemos a partir da experiência do *outro*, das pessoas ao nosso redor que nos ensinaram a dar significado a tudo que conhecemos. Da mesma forma acontece com a leitura e escrita, e destaca-se o papel da família na constituição de um leitor.

Aprende a falar interagindo com outras pessoas que, falando com ela, fazem com que ela desenvolva sua capacidade inata de fala, aprendendo sua língua materna. De forma parecida, é quando vemos e ouvimos pessoas lendo, quando participamos de ambientes em que livros e leituras se fazem presentes, que nos tornamos leitores. Assim como, falando conosco em uma determinada língua quando éramos pequenos, adultos e crianças mais velhas nos ensinaram a falar essa língua, é em situações coletivas de leitura que nos tornamos leitores. (LAJOLO, 2005, p. 28).

No capítulo seguinte teceremos considerações sobre os diferentes aportes teóricos que explicam sobre alfabetização, para então, analisar a narrativa autobiográfica de minha formação como leitora.

Capítulo II – Aportes teóricos sobre alfabetização

Neste capítulo trataremos sobre as diferentes teorias da alfabetização, em consonância com a explicação dos possíveis métodos para este processo.

De acordo com o dicionário brasileiro Michaelis, uma das definições para a palavra *teoria* é “Conjunto de conhecimentos sistematizados que se fundamentam em observações empíricas e em estudos racionais e que, ao formular leis e categorias gerais, possibilitam classificar, ordenar e interpretar os fatos e as realidades da natureza”. Portanto, apresentam-se aqui algumas das ideias e conhecimentos de estudiosos e pesquisadores que se preocuparam em entender o processo de ensino-aprendizagem da linguagem e escrita.

2.1 A perspectiva construtivista de alfabetização de Emília Ferreiro

Psicóloga, pesquisadora e escritora, Emília Beatriz de Maria Ferreiro tornou-se um dos grandes nomes das teorias da alfabetização. Em 1979, a partir de suas pesquisas empíricas com crianças, construiu um livro que permitiu a mesma tornar-se referência no tema.

Repensar a prática educacional na época já era algo necessário e com estes estudos de Emília Ferreiro, isso se tornou possível. O conceito dominador naquele momento era de que o processo de ensino-aprendizagem do indivíduo ocorria apenas dentro do ambiente da instituição escolar. Por isso, estes estudos chocaram a todos e foram radicalmente transformando o princípio de alfabetização de muitos estudiosos e educadores.

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 a de que o processo de alfabetização começava e terminava entre das 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. (FERREIRO, 1985, P. 5)

A escola, uma máquina de reprodução das relações de poder, o professor sem formação continuada e aprofundada e, alunos carentes e deficientes no aprendizado tornaram o processo de leitura e escrita, uma falha grave e difícil de reparar. A criança

era sempre vista apenas como uma reprodutora e incapaz de refletir sobre o processo no qual estava inserida. Nisto está a chave que os estudos de Emília viraram para todos: enxergar o sujeito como parte importante e ativa do processo. Como a autora esclarece no trecho “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, 1985, p. 7).

Três elementos essenciais para entender este processo são os sujeitos envolvidos – os que aprendem e os que ensinam – e o terceiro elemento que muitas vezes é desconsiderado, é a natureza do objeto de conhecimento. Desta forma tem-se uma relação entre a representação alfabética da linguagem e os conceitos que os sujeitos têm sobre a mesma.

Para a autora a escrita é o objeto de conhecimento e é necessário conhecer a sua natureza para adquirir a aprendizagem da mesma. Esta pode ser possivelmente considerada como representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras; o conceito pedagógico que se concretiza depende da forma como a enxerga e estuda.

Quando se disserta sobre representação, é necessário entender dois pontos importantes: a representação se apropria de características da realidade; e a representação exclui algumas outras características da realidade, ou seja, a representação de algo não é uma cópia idêntica do original. Isso significa que, por exemplo, sendo a escrita o objeto de representação, a relação do sujeito quanto a isto não é limitada à apenas uma forma de aprender. A diferença clara entre codificação e representação é que, no representar, nada está predeterminado, e na codificação sim. Por exemplo, o código Morse é uma nova forma de codificar um sistema de representação já existente: as letras e os números.

A partir deste conceito, entende-se que muitas vezes o processo de invenção da escrita é considerado como construção de um sistema de codificação, sendo que não é. A criança reinventa os sistemas das letras e dos números dentro de si, pois raciocina e constrói a representação necessária para que ela aprenda o sistema da escrita de maneira efetiva.

No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem)

as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às de construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção. (FERREIRO, 1985, p. 12).

À luz dos ensinamentos de Ferreiro, sabe-se que existe um elemento primordial nesta aquisição da escrita, o signo linguístico, que é a união indissociável de um significante e um significado. Este conceito será importante para entender a dissertação seguinte. Posto isto, a autora esclarece que existem duas maneiras para entender a aquisição da linguagem escrita: uma delas é técnica e mecânica; e a outra é de maneira conceitual.

Na técnica, entende-se que o sujeito precisa perceber os sons e transcrever de maneira correta; concebe-se a escrita como código de transcrição; assim sendo, conclui-se que não há dificuldade na aquisição da linguagem escrita, já que ocorre somente a transcrição do que é sonoro em visual: se não há dificuldades em transcrever de um sonoro para um visual, então não há dificuldade em aprender a ler e escrever a partir deste sistema de representação.

Já no entendimento da escrita como aprendizagem conceitual, entende-se que somente transcrever os sons não é suficiente na compreensão deste sistema. Além de realizar todas as discriminações perceptivas de maneira adequada, o que é mais que necessário para adquirir o sistema de representação da escrita é assimilar e compreender a natureza do objeto, não sendo possível agir de forma mecânica. A principal questão está na dissociação do significante sonoro e o significado; o que gera a destruição do signo linguístico, elemento primordial para a aquisição completa do sistema da escrita como aprendizagem conceitual.

Diante do exposto, podemos avançar no entendimento sobre o saber das crianças. A psicóloga traz a partir de suas ideias, uma nova concepção do que é o saber infantil. Como se pode ver até hoje, uma grande parte de todos os sujeitos adultos entende que a criança deve ser inserida numa instituição escolar para dar início aos seus aprendizados, desconsidera-se a possibilidade da mesma aprender a partir de si mesma e de suas descobertas. Para realmente enxergar a criança e seus saberes, explica Ferreiro, é necessário entender que a mesma não pede autorização para saber e que não é ignorante como a rotulamos; a criança possui saberes próprios antes mesmo de adentrar à uma escola.

Se pensarmos que a criança só aprende quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber; embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 1985, p. 17)

Sobre a escrita infantil, pode-se dizer que sempre se dá mais relevância aos aspectos gráficos do que construtivos; a diferença está no fato de que os gráficos revelam as características motoras, a qualidade do traço da criança; já os aspectos construtivos nos dizem o que a mesma quis representar com aquele traço, o que quis dizer a partir de sua escrita. Dentro do ponto de vista construtivo existe certa evolução da escrita, que possui etapas de diferenciação. Inicia-se o processo quando a criança escreve entre o modo de representação icônico e não-icônico (que é o escrever); existe também a diferenciação do qualitativo para o quantitativo. E por último, mas, não menos importante, a fonetização da escrita que começa em período silábico e finaliza num período alfabético.

Existem alguns critérios que as crianças precisam entender para construir a escrita, segundo Ferreiro (1985): encontram-se diferenças que são identificadas pelas crianças, não necessariamente todas de uma vez, mas durante o processo da construção da escrita, como nos explica a autora “Por outro lado as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas e é isso que caracteriza o período seguinte” (FERREIRO, 1985, p. 20). Uma delas são as diferenças intrafigurais, que ocorre no eixo quantitativo da questão – compreensão da quantidade de letras para se “dizer algo”, que são no mínimo três; já no eixo qualitativo encontra-se a variação das letras: se ela repetir sempre a mesma letra, não é possível ler uma palavra.

Em seguida, dando início ao período silábico, temos as diferenças interfigurais, que, relacionadas ao quantitativo indicam o reconhecimento de que a quantidade de letras utilizadas se relaciona com a quantidade de “partes” que se lê: as sílabas. Quando se encontram no período silábico-alfabético, que pode acontecer logo depois deste reconhecimento explicado acima, a criança já entende que as palavras possuem valores sonoros, há mais sentido para ela. A criança compreende que uma letra não forma uma sílaba nem a mesma letra repetida várias vezes pode formar alguma palavra.

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo para a compreensão do sistema socialmente estabelecido. (FERREIRO, 1985, p. 27)

Neste período, o indivíduo pode passar por algumas contradições quanto à escrita, como o fato de que o monossílabo deve ser com uma letra só, mas, se colocamos somente uma, não se pode ler nada, não tem sentido de escrita.

O que deve ser entendido e priorizado neste processo todo é que, a criança não conhece o que está sendo apresentado a ela; portanto, o adulto que alfabetiza e já possui o sistema da escrita precisa perceber como trazer sentido ao indivíduo.

É necessário também pensar que a escrita é um objeto cultural, algo utilizado muito mais fora do ambiente escolar do que no mesmo. A escrita tem diferentes funções no cotidiano do indivíduo: a função de informar para qual bairro está indo o ônibus; a função de informar os acontecimentos importantes do dia no jornal; a função de fazê-lo se comunicar através de uma carta pessoal ou uma mensagem digital no smartphone. Por isso, não é possível planejar unicamente um método para que a criança aprenda a leitura e escrita visto que, não controlamos a interação da mesma com o que ela encontra de escrita em seu cotidiano. Desta forma, o que precisa ser entendido como relevante neste processo todo, são as pequenas e importantes interpretações que se fazem sobre a alfabetização e os sujeitos na mesma.

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita; é preciso reintroduzir quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 1985, p. 41)

Há uma característica bem definida entre as crianças que estão desenvolvendo a alfabetização, isto é, critérios que permitem a interpretação daquilo que realmente se pode ler. Neste início, se distinguem as “coisas” que se podem ler – letras – das que não são legíveis – figuras – e assim, estabelecem uma interpretação própria. Além disso, outro pensamento importante para quem

alfabetiza saber, é que para as crianças nesta fase, palavras que possuem apenas uma letra também não são legíveis.

Desde aproximadamente os quatros anos de idade, as crianças possuem sólidos critérios para admitir que uma marca gráfica possa ou não ser lida, antes de serem capazes de ler os textos apresentados. O primeiro critério organizador de um material composto por várias marcas gráficas é de fazer a dicotomia entre o “figurativo”, por um lado, e o “não-figurativo”, pelo outro. Isto é, aquilo que é “uma figura” não é para se ler (embora possa ser interpretado). (FERREIRO, 1985, p. 45).

Diante disto, algo que deveríamos ensiná-las já no início da trajetória, mas que não é ensinado é o fato de que, tudo que falamos e lemos, está escrito, ou seja, toda palavra enunciada está composta na frase escrita (FERREIRO, 1985). Segundo a autora, esta interpretação transforma a maneira de enxergar o que é possível ler, e facilita a compreensão da escrita pelas crianças. Pois, a questão mais importante é o indivíduo obter o entendimento do que está sendo falado na frase, o contexto; as outras pequenas interpretações necessárias (como entender que “a” pode ser uma palavra, classificada como artigo) acontecem ao longo da trajetória da alfabetização.

Pensar na concepção de linguagem que embasa o trabalho da autora nos leva a Geraldi (2004), segundo ele existem basicamente três concepções de linguagem. A primeira delas é a linguagem como expressão do pensamento; isto nos permite entender que aquele que não sabe se expressar, conseqüentemente não pensa. A segunda interpretação tem muito a ver com o conceito de Ferreiro sobre a aquisição da escrita de forma técnica: a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, códigos a serem utilizados entre um transmissor e um receptor; a partir deste olhar limita-se o entendimento sobre a linguagem. Já a última concepção possibilita enxergar a linguagem como uma forma de interação, conceito não presente na obra de Emilia Ferreiro. Segundo Geraldi:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2004, p. 2)

Passemos agora a discutir a concepção de Luria.

2.2 O processo de simbolização da escrita para Luria

Na direção apontada por Geraldini sobre as concepções de linguagem diferentemente de Ferreiro, é que Luria e seus experimentos nos mostram o modo como acontece o processo de simbolização da escrita pela criança.

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. (LURIA, 1988, p. 188)

Esta pré-história da escrita das crianças refere-se ao conjunto de saberes que a mesma já possui antes mesmo de adentrar à instituição escolar. O psicólogo soviético, Alexander Luria argumenta, a partir de seus estudos que, a criança por si já desenvolve técnicas que a ajudam na aquisição da leitura e escrita e que, de forma oposta, a escola limita e colabora para que estas técnicas sejam perdidas ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, o autor estabelece algumas condições para que o indivíduo seja capaz de desenvolver a escrita.

A primeira condição estabelecida é a de ser realizada a partir de uma mediação e receber um estímulo, incentivo, cujo qual exerce uma função de signo auxiliar, colaborando para a recordação da criança.

A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular que, em si mesmo, nada tem que ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado como signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a ideia, etc., à qual ele se refere. (LURIA, 1988, p. 145)

Uma outra condição importante é a relação funcional estabelecida entre a criança e as coisas que a cercam; isso significa que, os objetos devem representar algum interesse para ela, algo que gostaria de possuir ou brincar; e também que os mesmos devem desempenhar uma função instrumental, ser um auxílio para a aquisição de outro objeto ou aprendizado.

Quando um macaco pega uma vara para apanhar uma banana, é bastante óbvio que a banana e a vara são psicologicamente de ordens diferentes para

o animal: enquanto a banana é um alvo, um objeto para o qual se dirige o comportamento do animal, a vara só tem sentido em relação à banana, isto é, ao longo de toda a operação ela desempenha um papel funcional. (LURIA, 1988, p. 145)

Nestes estudos, a inclinação das crianças à imitação foi muito considerada no processo produzido para a análise da criança, ou seja, utilizaram-se de uma técnica levando em conta que a criança imita os movimentos do adulto, e assim, observaram o caminho percorrido pela mesma e seu uso de um dispositivo até que domine sobre o instrumento cultural para alcançar um novo objetivo.

Isto nos permitiu observar, em sua forma mais pura, como uma criança adapta-se espontaneamente a um dispositivo, como aprende sua forma de funcionamento e como aprende a usá-lo para dominar um novo objetivo. Presumimos ser capazes de observar todos os estágios das relações entre a criança e este dispositivo, o qual ainda era estranho para ela, desde a cópia imitativa, mecânica, puramente externa dos movimentos da mão do adulto quando escreve, até o domínio inteligente desta técnica. (LURIA, 1988, p. 148)

Durante a análise das escritas de crianças, foi possível traçar uma sequência de acontecimentos distintos de acordo com as idades das crianças. Em um primeiro momento, crianças entre três e cinco anos de idade aproximadamente, demonstraram uma característica particular: realizar a escrita de forma completamente imitativa e externa. Estas crianças ouviam as sentenças e antes mesmo do orador terminá-las, já estavam anotando – o que na verdade foram considerados apenas rabiscos – e assim, a função da “escrita” era dissociada do verdadeiro sentido do que devia ser escrito, pois a criança “toma nota” sem conhecer o significado das palavras.

Há dois pontos aqui que se destacam de forma especialmente clara: escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares. É por isso que o ato de escrever pode ser dissociado de forma tão completa da sentença ditada. (LURIA, 1988, p. 150)

A partir disto, estabeleceram-se fases do desenvolvimento da escrita da criança. A pré-história da escrita pode ser considerada a primeira destas fases, em que o indivíduo tem como características principais a ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação externa com a mesma, sem a possibilidade de uma relação funcional com os objetos de escrita. Permanece relevante o ato imitativo das crianças, que no momento de anotar as sentenças faladas, tentavam reproduzir

a escrita adulta, mas, não entendiam sua função. Além disso, em alguns casos em que a criança se lembrava das sentenças, percebeu-se que a anotação não estabelecia uma relação de signo auxiliar, pois era apenas uso da memória; as sentenças que conseguiam falar eram as últimas ditadas, mostrando que “a escrita” nada colaborava para a recordação das frases. Esta primeira fase é conhecida como pré-escrita ou fase pré-instrumental.

Por fim, a observação mais instrutiva foi a de como uma criança comporta-se ao relembrar. Seu comportamento é o de alguém que relembra, não o de alguém que lê. A maior parte das crianças que estudamos reproduziu sentenças ditadas (ou, mais precisamente, algumas delas) sem olhar para o que tinham escrito, fixando interrogativamente o teto. Todo o processo de recordação ocorria de forma completamente apartada dos rabiscos, que não eram, de forma algumas, usados pela criança. (LURIA, 1988, p. 156)

A escrita de forma não-diferenciada – a segunda fase deste desenvolvimento dissertado acima – é considerada como o primeiro passo importante para adquirir a escrita no sentido próprio da palavra; o signo primário para “tomar notas”. Neste momento, a criança não mais faz rabiscos, mas, traz uma certa intenção em seus escritos; utiliza-se de marcas tipográficas que desempenham o papel de uma marca específica, assim, permitindo à memória recordar cada sentença relacionada à uma marca. A mesma relembra todas as sentenças ditadas. Apesar de não ser possível determinar qual o significado observando-as, existe a indicação de um sentido, ou seja, não são mais rabiscos iguais pois, todos desempenham um papel específico e auxiliar para o ato de recordar. A marca permite que o indivíduo relembra todas as sentenças de maneira separada e específica.

Vimos que apresenta dois elementos principais: organiza o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado. Poderíamos dizer que este primeiro signo desempenha o papel de um signo ostensivo ou, em outras palavras, o signo primário para “tomar notas”. (LURIA, 1988, p. 158)

O autor esclarece que, o intuito do trabalho a partir dos experimentos e análises feitos, é determinar os caminhos possíveis para os rabiscos não-diferenciados da criança tornarem-se signos que expressem um conteúdo. Portanto, estabelece fatores determinantes para esta transformação de escrita não-diferenciada em signos. Dois fatores iniciais são diretamente relacionados ao conteúdo que lhe é apresentado:

número e forma. Quando aplicada a quantidade ao conteúdo, pode-se perceber que a criança se utiliza da escrita diferenciada, como exemplifica o psicólogo em “A sentença “Lyla tem duas mãos” foi percebida e registrada de maneira diferente: “duas mãos” e “duas pernas” cada uma tinha seu próprio rabisco” (LURIA, 1988, p. 165). Também o segundo fator – forma – aplicado às sentenças ditadas permitiu que a criança trouxesse diferenciação para suas escritas, assim, demonstrando sentido em seu ato e não só reproduzindo de maneira imitativa; para representar a cor preta do carvão, a criança fez rabiscos mais fortes e escuros. Além de convergir o desenho para uma atividade intelectual complexa, o ato de diferenciação permitiu-a, depois, recordar-se o que o desenho representava (carvão).

Através destes fatores, a criança, inicialmente, chega a ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada. (LURIA, 1988, p. 166)

Neste sentido, as escritas diferenciadas das crianças influenciadas pelos fatores anteriormente citados, foram se encaminhando para uma nova fase, que pode ser chamada de fase pictográfica, em que surgem os desenhos infantis para representar o que é solicitado à criança. Neste momento, a ideia principal é esclarecer que há uma diferença entre o desenho espontâneo e a escrita pictográfica, e que não necessariamente o desenho deve ser um meio para a escrita, pois a criança pode desenhar bem e ao mesmo tempo não utilizá-lo como elemento auxiliar para a simbolização de sua escrita.

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; e em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro (LURIA, 1988, p. 174)

Ao fim de suas análises, um dos apontamentos importantes que o autor nos traz é que, quando a criança recebe o lápis do professor, tal prática já gera um determinado perfil constituído pelo que se espera dela em uma instituição escolar; e este é o fator problematizador da escrita simbólica para Luria. Porém, deixa claro que,

apesar disto, o momento entre a escrita indiferenciada e mecânica, a pré-história da escrita, até a aquisição da mesma como atividade intelectual complexa é um grande período que lhes interessa e permite produzir pesquisas e novos conhecimentos nesta área.

Ela está exatamente no limite entre as formas primitivas de inscrição que vimos anteriormente, possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo. É durante este período de transição, quando a criança ainda não dominou completamente as novas técnicas, mas também não superou a antiga, que emerge um certo número de padrões psicológicos de particular interesse. (LURIA, 1988, p. 180).

Ademais, conclui seus estudos afirmando que a compreensão da criança se inicia após o ato. A criança depende de muitas tentativas para chegar ao esclarecimento do uso dos signos como elementos facilitadores à sua aprendizagem; a simbolização da escrita passa por diferentes fases e exige mediação para acontecer. Portanto, o educador que pretende trabalhar com crianças destas idades, deve estudar estas fases e transformações infantis para colaborar com o processo de simbolização e aquisição da escrita das mesmas.

No próximo tópico, discutiremos os métodos de alfabetização para o processo de aquisição da leitura e escrita das crianças pequenas e que se relacionam com as teorias de alfabetização acima expostas, ou não.

2.3 Métodos de Alfabetização

Além de discutirmos as importantes teorias da alfabetização, para a aprendizagem da leitura e escrita, discutiremos também a necessidade, ou não, de métodos. Um método pode ser definido como a forma usada para ensinar, qual caminho específico seguir para alcançar os estudantes de acordo com suas especificidades.

Mortatti nos beneficia através de seus estudos e pesquisas, trazendo um relevante resumo da história dos métodos de alfabetização em nosso país. Dividido em quatro momentos, o estudo expõe acontecimentos que marcaram e colaboraram para a definição dos métodos de ensino da alfabetização brasileira.

Na história da alfabetização, encontram-se muitas tematizações, reflexões e diferentes propostas conforme a mudança das épocas, e mesmo alterando-se a forma de pensar e de discutir as possíveis maneiras de ensinar leitura e escrita, todos os estudos e ponderações feitas possuem uma questão central: como sanar as dificuldades das crianças neste processo de aprendizagem.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever especialmente na escola pública. (MORTATTI, 2006, p. 1)

Com o advento da transformação de nosso país em República, a educação tornou-se institucionalizada e o saber da leitura e escrita tornou-se privilégio de certa fração da sociedade brasileira, ou seja, limitou-se o acesso à esses saberes. Diante disto, surgiram novas propostas escolares focadas em ensino organizado, sistemático e obrigatório, traziam um novo método contrapondo o tradicional já existente como as conhecidas escolas do Império com aulas régias.

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2006, p. 3).

Muitas perguntas pairavam no ar, permitindo assim, a busca por distintas maneiras de sistematizar o ensino e aprendizagem e contribuir com a eficácia do ensino-aprendizagem da alfabetização na época. Assim, possibilitando a discussão entre o método tradicional e suas contribuições para o ensino e a implementação de novos métodos que modificariam a forma de pensar e agir no universo da leitura e escrita.

[...] cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino. Em decorrência dessas disputas, tem-se, cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita. (MORTATTI, 2006, p. 4).

A autora estabelece o primeiro momento desta história de métodos entre os anos de 1876 a 1890 aproximadamente, e também coloca como um marco importante da época, o surgimento de um novo método chamado “Método João de Deus”. Antes do poeta português publicar a *Cartilha Maternal ou Arte da leitura*, as escolas não dispunham de organização à favor do ensino, funcionavam em condições precárias e também não produziam nem ofereciam material de qualidade para os professores exercerem sua função.

Com isso, o surgimento do método trouxe um conceito totalmente distinto ao que era utilizado até o momento. A ideia era ensinar a criança a partir da análise de palavras inteiras, contrapondo-se ao antigo método que utilizava a soletração, fônico e silabação: analisar da “parte para o todo”.

Assim, nutriu-se uma discussão que levava à disputa entre os defensores do “Método João de Deus” e aqueles que preferiam continuar com as conhecidas marchas sintéticas, método focado na soletração, fônico e silabação. A questão agora não era só linguística, mas, também didática: reflexões sobre *como ensinar* e *o que ensinar*.

A partir de 1890, muitas mudanças aconteciam e acrescentavam novas características ao método de ensino tradicional. Uma reforma no Estado de São Paulo – a reforma Sampaio Dória – incentivou a reorganização da escola mais conhecida do estado, a Escola Normal de São Paulo. Esta reorganização contou com a implementação do primeiro Jardim de Infância no colégio. Como a reforma baseava-se nos novos métodos de ensino, todos os professores eram “convocados” a espelhar-se na Escola-Modelo Anexa (à Normal).

Pretendendo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim de Infância nessa escola. (MORTATTI, 2006, p. 6).

O novo método deste segundo momento era conhecido como método analítico, e centralizava o ensino a partir do “todo”, diferentemente do tradicional da época. A concepção da criança agora era que sua apreensão do mundo aconteceria de forma sincrética – pensamento influenciado pela pedagogia norte-americana – e assim, a necessidade de se adaptar o ensino da leitura à esta concepção tornava-se a questão central do momento.

A propagação do método foi possível através de professores formados por essa escola normal que, compartilharam seus conhecimentos em outros estados brasileiros e, também, ocuparam cargos importantes da instrução pública paulista, abrindo caminho para a institucionalização do método analítico. Assim, todos obrigatoriamente utilizavam este novo método de ensino.

Ao longo do tempo, surgiram diferentes formas de pensar quanto à maneira de processar o método, ou seja, colocá-lo em prática. Alguns consideravam o “todo” apenas a palavra, outros a sentença e até outros, a “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si); diante disto instaurou-se um grande debate entre o grupo a favor do método analítico, que só crescia, e os defensores dos métodos sintéticos.

Iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. Concomitantemente a esta disputa, teve uma outra relativa aos diferentes modos de processuação do método analítico, dentre as quais se destaca a travada entre os professores paulistas e o fluminense João Kopke. (MORTATTI, 2006, p. 7).

Além disso, uma das questões mais importantes da época foi o início da utilização da palavra Alfabetização como título para este movimento de ensino inicial da leitura e escrita, que até hoje é utilizada por todos os educadores, especialistas e estudiosos do assunto. Ao final deste segundo momento, a novidade consistia em *como ensinar* explorando habilidades visuais, auditivas e motoras da criança; e *quem ensinar*, criando reflexões sobre as características de ordem psicológica da criança, as quais se tornavam superiores às questões de ordem didática.

As disputas ocorridas nesse 2º. momento fundam uma outra nova tradição: no ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, 2006, p. 8).

Partindo para o terceiro momento importante, perdurava-se a discussão entre diferentes formas de processuação do método analítico pelos professores; por causa disso, houve tentativas de conciliação entre os métodos sintético e analítico, o que colaborou para o aumento dos conflitos entre os defensores de cada método.

Algo a ser destacado sobre o método analítico é o fato de sua lentidão para o alcance de resultados; este fato acrescido ao surgimento do conceito de “autonomia didática” permitiu a busca por outros caminhos que não o analítico e aumentou a resistência dos professores à utilização deste método. A tentativa de unificar os métodos sintético e analítico recebeu o nome de “métodos mistos ou ecléticos”, que, segundo seus defensores, consistia em um método mais rápido e eficiente.

No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes (MORTATTI, 2006, p. 8)

Mais adiante, uma outra discussão apareceu entre os didáticos: a relativização da importância do método, e com isso, a preferência pelo método global (de contos), que até então era mais utilizado em outros estados brasileiros. As novas bases psicológicas da alfabetização, explicadas pelo livro *Teste ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934) foram as precursoras desta nova visão, que tinha a intenção de encontrar soluções para as dificuldades das crianças nesta aprendizagem.

Por conseguinte, a relativização da importância dos métodos permaneceu e, possibilitou a constituição de um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, a eficácia do ensino-aprendizagem dependia também agora, da maturidade da criança a ser ensinada; então disseminou-se a ideia e prática do “período preparatório”, exercícios que abrangiam as habilidades motoras e visuais da criança para aprender.

Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras (MORTATTI, 2006, p. 9).

As cartilhas também passaram por modificações, agora utilizando os métodos mistos, e assim, desconsiderando ainda mais o método analítico. Finaliza-se este período, no entanto, aproximadamente no final da década de 1970, com a nova tradição que consistia em ter o ensino da alfabetização subordinado a medida de maturidade da criança que é ensinada.

Por fim, o último momento desta história reserva-se à introdução do pensamento construtivista, à medida que os métodos propostos vão se mesclando e perdendo a força individual que os pertencia. Frente às urgências políticas e sociais, incentivo às propostas de mudança na educação a fim de combater o fracasso escolar, este pensamento questionava a necessidade das cartilhas e colocava o processo de aprendizagem – e não mais somente os métodos de ensino – como eixo das discussões na educação brasileira; a proposta então, consistia na desmetodização da alfabetização. É importante ressaltar que, o construtivismo aparecia não como um método, mas, como um conceito revolucionário, algo que englobava todo o processo de aprendizagem da criança.

A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo (MORTATTI, 2006, p.10).

Durante todo este período, não faltaram discussões por motivo de indivíduos com distintos pensamentos sobre a forma de ensinar e como resolver as dificuldades das crianças na leitura inicial; e não é diferente neste último momento. A hegemonia do construtivismo no país não foi suficiente para colocar um fim às discussões e surgimento de outros pensamentos. A disputa entre os defensores do pensamento construtivista e os que, silenciosamente, apoiavam e consideravam mais eficaz o método tradicional anteriormente utilizado foi a primeira de várias que se sucederam ao longo da modernização da alfabetização.

A abertura constante para a aquisição de novos conceitos permitiu que embates fossem levantados à todo momento. Depois do construtivismo ainda pode-se ver o surgimento de um pensamento interacionista que se opunha ao construtivista – empregado primeiramente por Emilia Ferreiro – e, também, a criação de um espaço para reflexão e discussão sobre alfabetização e letramento.

É importante ressaltar, no entanto, que, também na década de 1980, observa-se a emergência do pensamento interacionista em alfabetização, que vai gradativamente ganhando destaque e gerando uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo. Essa “nova” disputa por sua vez, foi-se diluindo, à medida que certos aspectos de certa apropriação do interacionismo foram sendo conciliados com certa apropriação do

construtivismo; essa conciliação, pelo que posso observar até o momento, foi subsumida no discurso institucional sobre alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 11).

Conclui-se então que houve uma grande movimentação atuando no processo de ensino inicial da leitura às crianças até chegarmos no que temos hoje como método de alfabetização em nosso país. Durante todo o tempo, na tentativa de melhoria do método, os pensadores encontravam meios para desvalorizar a mudança produzida pelas características implantadas anteriormente ao método, com a ideia de que é sempre necessário apagar o que já foi, para começar algo novo. Porém sabe-se que, todo tipo de processo carrega em si várias transformações feitas ao longo de sua existência, e todas são partes importantes do processo.

Se quisermos mudar ou manter nossa situação presente e projetar outro futuro, em vista do que foi aqui apresentado não podemos desconsiderar a complexidade do problema nem o passado desse ensino, ingenuamente supondo que, em relação a esse passado, possamos, ou efetuar total ruptura, ou, de maneira saudosista, buscar seu total resgate, como se não tivesse havido nenhum avanço científico, de fato, nesse campo de conhecimento (MORTATTI, 2006, p. 15).

Entretanto, uma atitude que fará a diferença no processo de ensino-aprendizagem atual é continuar em busca das soluções e melhoramentos que contribuirão para diminuir e até cessar as dificuldades de nossas crianças com a leitura e escrita, assim, mantendo o eixo das discussões em torno do que é a principal questão: ensinar da melhor maneira para a aquisição efetiva da leitura e escrita.

Capítulo III - A pesquisa narrativa autobiográfica

Neste capítulo trataremos uma narrativa autobiográfica a fim de, a partir de relatos, memórias e reflexões pessoais relacionados aos textos e autores lidos, analisar a história de alfabetização e aquisição da leitura e linguagem escrita, pela narradora.

3.1 A pesquisa narrativa autobiográfica

Para a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo, são necessários alguns esforços à favor da investigação e aprofundamento dos conhecimentos. Uma das possíveis maneiras de alcançar o objetivo como pesquisador é utilizando-se de narrativas e mais especificamente, narrativas autobiográficas. Com um olhar atento aos detalhes, percebe-se que, até mesmo quando disserta-se a partir de uma fala de outro sujeito, autor ou escritor, ainda assim, é central a própria interpretação do sujeito que fala ocorrendo a própria reflexão sobre o assunto compartilhado, de modo que, a narrativa torna-se presença importante para uma aprendizagem a partir de experiências pessoais e profissionais.

Discutindo a importância da investigação narrativa na educação, Rabelo esclarece que, para além de um estilo de escrita, a narrativa organiza a experiência, pois “O que se transmite com as narrativas é o grupo de regras pragmáticas que constitui o vínculo social, encontrando a matéria desse vínculo não só na significação dos relatos, mas no próprio ato de sua narração.” [5]. (PRADO; RODRIGUES, 2015, p. 92)

A narrativa além de trazer importantes expressões da experiência vivida, também prioriza a subjetividade, conceito de extrema importância para a construção da realidade, favorecendo assim, a produção de conhecimento. Como nos indica o trecho “Assim, a narrativa é uma prática discursiva que viabiliza a atribuição de sentido às vivências, uma vez que é, ao mesmo tempo, um objeto de estudo, um método de investigação e uma forma de organização [da] investigação [3]” (PRADO; RODRIGUES, 2015, p. 93)

Também pode-se ver que as narrativas permitem ao autor ser escritor, narrador e personagem ao mesmo tempo. Mas o que isso favorece a pesquisa e estudo? A possibilidade de alcançar e dissertar em três dimensões distintas traz uma relação

dialógica do cotidiano com a teoria, ou seja, permite-nos enxergar como aquilo que é estudado pode ser aplicado na realidade e, as diferenças existentes entre ambos os espaços. Desta forma, o ambiente de aprendizagem é expandido e permite um estudo mais profundo daquilo que se vive. Os conceitos e princípios adquiridos podem ser compartilhados com mais intensidade e valor, o que causa impacto cem por cento positivo na pesquisa.

Como apontam Reis [3] e Rabelo [5], a pesquisadora realiza, em sua investigação narrativa, um duplo movimento de dar novos sentidos ao vivenciado ao mesmo tempo em que produz conhecimento sobre e a partir do vivido. E neste processo investigativo narrativo transforma não só suas vivências em experiências vividas, como indica-nos Benjamin em relação aos narradores, como também se transforma enquanto pessoa e profissional, ao ver sua narrativa dar novos sentidos ao seu [próprio] trabalho [ou vivência] (PRADO; RODRIGUES, 2015, p. 100)

Diante disto, é compreendido que a narrativa autobiográfica diferencia o trabalho, já que favorece a criação de uma relação entre o estudo e a realidade; as vivências mesmo já ocorridas, geram novos ensinamentos e reflexões à medida que se escreve sobre a própria experiência. A análise de si mesmo e suas atuações como personagem central da história traz uma visão repleta de coisas que muitas das vezes, não são percebidas no momento exato da vivência, somente depois, com uma profunda investigação e pesquisa. Assim, esta forma de estudo permanece atual e relevante, construindo realidades ainda não experimentadas a partir de histórias passadas, que continuam importantes para o sujeito em sua jornada de aprendizagens e produção de conhecimento.

Por outro lado, a pesquisa narrativa nos auxilia a construir significados, não em uma perspectiva totalizante, mas de um constante esforço interpretativo de si mesmo, de modo que “as narrações de nós mesmos nos ajudam a construir nosso significado, tanto para cada um, quanto para os outros na sociedade” (RABELO, 2011, pp. 177 *apud* CESSIM; STRAFORINI, 2018, p. 5-6)

Ao interpretarmos nós mesmos, somos capazes de encontrar pequenos detalhes que a lembrança nos traz, sendo assim, toda lembrança é uma interpretação de si mesmo e de sua experiência. Porém, apesar de sempre serem interpretações de si, é certo que não é possível estabelecer uma narrativa sozinho. Para esta, serão necessários pelo menos dois sujeitos: o narrador e o leitor.

Na narrativa, por outro lado, “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (p. 201). Para ele, “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (p. 213), o que implica na assertiva de que as narrativas são construídas por muitas vozes e mesmo suas leituras demandam ao menos a presença de duas pessoas - a do leitor e a do narrador. (CESSIM; STRAFORINI, 2018, p. 4)

Assim, é possível compreender que a narrativa é desenvolvida através de relações específicas e importantes: a relação de suas lembranças com as suas próprias interpretações de si; a relação de quem conta com quem ouve ou ouvirá a história; e, a relação do que já ocorreu com aquilo que é descoberto no presente a partir da releitura do ocorrido no passado. Ainda sobre a construção de narrativas, mas, complementando este tema, a memória é a fonte de inspiração para todo àquele que deseja dissertar a partir da narrativa autobiográfica. É possível perceber que, utilizar-se da memória não é apenas lembrar acontecimentos e descrevê-los, mas, (re)significá-los e trazer um novo sentido sem perder o significado que já lhe pertencia como memória do passado. É sobre isso que discorreremos a seguir.

3.2 A memória como modo de produção de dados

A história da humanidade é produzida a partir de muitas histórias; todas as histórias: história do homem, história do país, da comunidade e até mesmo a história da história. Como nos conta Le Goff (1990), houve um acontecimento marcante para que a história se tornasse *ciência histórica*, isto é, área que pesquisa, registra e investiga sobre acontecimentos e fatos importantes. A ciência histórica foi possível quando *documentos escritos* foram reunidos como testemunhos para a história; bibliotecas e arquivos tornaram-se documentos de pesquisa e assim, materiais para a história. Visto que, os escritos são necessários para uma história, a memória também passa a ser. É possível identificar que, ambas trilham um caminho juntas, pois, relata-se somente àquilo que está arquivado em algum local do indivíduo, e a este lugar se dá o nome de *memória*.

Portanto, não se tem história sem erudição. Mas do mesmo modo que se fez no século XX a crítica da noção de fato histórico, que não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador, também se faz hoje a crítica da noção de documento, que não é um material bruto, objetivo e [pg. 010] inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a

memória e o futuro: o documento é monumento (Foucault e Le Goff). (LE GOFF, 1990, p. 6)

Memória. Por muito tempo, um tema desafiador para pesquisadores e estudiosos; a causa responsável pelas inúmeras tentativas de definição sobre o que ela é e o que representa. Em termos simples e leigos, poderíamos dizer que a memória é uma grande máquina capaz de transportar a todos à lugares que, sem o uso desta, seriam inacessíveis. A memória possibilita analisar aquilo que fizemos ou deixamos de fazer para refletir e melhorar as atitudes com relação aos outros e ao mundo.

Dentre tantas possibilidades que o estudo da memória oferece, observando a partir de uma perspectiva histórico-cultural, é possível perceber que o tema abrange muito mais do que o simples fato da famosa lembrança. Não somente, o simples fato de lembrar e esquecer, o estudo desta faculdade da mente engloba a compreensão de como acontece, em que circunstâncias e as implicações envolvidas nas possibilidades da memória.

Pensar e estudar sobre a “formação da mente” em um perspectiva histórico-cultural implica compreender e relevar esses aspectos. Não estamos preocupados com uma cronologia das idéias sobre memória. Procuramos entender as condições, os modos de produção e as práticas que envolvem motivos e formas de lembrar e esquecer, maneiras de contar, de fazer e registrar histórias. (SMOLKA, 2000, p. 168)

Para melhor entendimento do que é a memória e como ela funciona é necessário um aprofundamento nos significados da palavra memória e suas vertentes.

Desde a antiguidade têm-se nomes e histórias envolvendo a memória. A arte da memória. Um poeta e pintor do século V a. C., Simônides de Céos trazia ideias e conceitos de definição do que é a memória e seu uso. Em todas as definições que o poeta descreve, faz uso das imagens como peça principal para a compreensão desta arte, a memória. O fato de centralizar a visualização de imagens no contexto, trouxe mudanças para a sociedade na época que, se organizava exclusivamente a partir da oralidade; sendo então inevitável, a transição para a forma escrita. Como esclarece o trecho “O que Simônides introduz ou formaliza como prática é indicativo, no entanto, de certas mudanças nas formas de produção e organização social, de base exclusivamente oral, em transição para a escrita. Mudanças que transformam a posição do poeta na sociedade.” (SMOLKA, 2000, p. 170).

A memória, nesse sentido, não é simples nem possui uma única definição e uma única maneira de acontecer. Segundo Frances Yates (1966), existem duas memórias específicas e distintas entre si, que, exercem papéis importantes e se complementam no indivíduo. A memória natural é aquela que já nasce com o ser, aparece simultaneamente com o pensamento; esta memória pode ser melhorada a partir de treino, ao exercitá-la. Existe também a memória artificial que, por sua vez, estabelece *locais e imagens* em nossas mentes, guardamos para lembrarmos sempre que necessário. Os locais são lugares que possuem significado para cada pessoa, “revisitamos” a lembrança, visualizando o local.

Um local é um lugar facilmente apreendido pela memória, como uma casa, um espaço entre colunas, um canto, um arco, etc. Imagens e formas, marcas e simulacros (*formae*, *notate*, *simulacra*) daquilo que queremos lembrar. Por exemplo, se queremos lembrar o gênio de um cavalo, de um leão, de uma águia, devemos colocar suas imagens em determinados lugares. (YATES, 1966 *apud* SMOLKA, 2000, p. 171)

Sobre as *imagens*, é necessário saber que, estas podem ser divididas em dois grupos distintos: coisas e palavras. Com as coisas, lembra-se de argumentos, noções, uma coisa completa; já no tipo de imagem de palavras, o sujeito exerce sua memória para visualizar uma imagem para cada palavra que quer lembrar e utilizar. Ambas são importantes para o exercício da memória. (SMOLKA, 2000).

Durante os séculos, houve muitos outros que se desdobraram no estudo da memória e suas nuances, como Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Le Goff, Giordano Bruno, Luria, Vygotsky e Bakhtin. No posicionamento de Vygotsky sobre a memória, há alguns pontos importantes para se ressaltar, visto que é possível relacionar com o tema dissertado nesta pesquisa: a escrita.

Para Vygotsky, as imagens são fundamentais para o exercício da memória; a capacidade de lembrar com a ajuda de signos é para o psicólogo, a verdadeira essência do que é a memória. Assim, a memória artificial, mediada e organizada por imagens favorece o indivíduo, e também, a constituição de sua imaginação, que reflete positivamente em sua aprendizagem constante.

O autor coloca em destaque, a importância da imagem e o que esta pode fazer em nossas vidas, como as imagens e os signos podem produzir nos sujeitos, o que estes são capazes de criar. Pois, ainda nesta linha de raciocínio, pode-se concluir que, não se pensa nem se fala algo sem uma imagem mental ou um signo auxiliando

na visualização do que pretende ser expressado em palavras, oralmente ou de forma escrita.

A afirmação de Vygotsky, colocada em interlocução com tantos outros autores, nos leva a refletir sobre a força das imagens/signos na construção da memória. Leva-nos a pensar no que as imagens criadas pelos homens acabam por produzir, no que elas instauram, o que elas encobrem... Leva-nos a pensar no des-controle da memória, no esvaecimento das imagens, nos esquecimentos... E nos faz indagar sobre as formas de “comunicabilidade” e de sustentação das imagens nas relações com os signos, com as palavras. (SMOLKA, 2000, p. 184)

Deste modo, a partir deste conceito de Vygotsky sobre memória, há uma relação direta da mesma com o ensino da leitura e escrita. Não se pode negar que, os signos estão presentes no dia a dia e impactam nossas ações, permitem imagens mentais que colaboram para o desenvolvimento da representação do pensamento de forma oral, facilitam a aprendizagem e formação de palavras no “banco de dados” de um indivíduo; por isto, estudar a história da memória é compreender os meios, modos criados pela sociedade no processo de produção e apropriação da cultura. Logo, onde há imagem, há o signo e, conseqüentemente, a palavra.

A palavra, como signo por excelência, constitui modos específicos de ação significativa, de modo que a memória humana e a história tornam-se possíveis no/pelo discurso. Assim, onde existem *imagem*, *imaginário*, *memória*, aí incide necessariamente o *signo*, e mais particularmente, a palavra – *verbum*. (SMOLKA, 2000, p. 185)

Le Goff (1990) também traz em suas reflexões, a importância da memória individual e coletiva, e da história como um todo. De acordo com suas pesquisas, desde a antiguidade, a ciência histórica é definida a partir de indagações, testemunhas que levam às narrações de histórias. Portanto, a história se inicia a partir de um relato, do contar sobre o acontecimento que deseja sinalizar, assim, utilizando-se de sua memória individual e coletiva.

Desde o seu nascimento nas sociedades ocidentais – nascimento tradicionalmente situado na Antiguidade grega (Heródoto, no século V. a.C., seria, senão o primeiro historiador, pelo menos o “pai da história”), mas que remonta a um passado ainda mais remoto, nos impérios do Próximo e do Extremo Oriente –, a ciência histórica se define em relação a uma realidade que não é nem construída nem observada como na matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se “indaga”, se “testemunha”. Tal é o significado do termo grego e da sua raiz indoeuropéia

wid-, weid- "ver". Assim, à história começou como um relato, a narração daquele que pode dizer "Eu vi, senti". Este aspecto da história-relato, da história testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica. (LE GOFF, 1990, p. 5)

Assim, pode se ver a presença da narrativa durante toda a história e o quanto a palavra colabora para a produção e enriquecimento da memória, individual ou coletiva. Segundo Ometto, Brassioli e Cavazani (2020, p. 162), que tomam os estudos de Bosi (1994) para discutir a memória, "não há evocação sem uma inteligência do presente, ou seja, não há que se deixar a memória para trás como experiência desnecessária, do passado, uma vez que é esse movimento de recolhimento em si que possibilita o movimento expansivo".

[...] uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (BOSI, 1994, p. 39 apud OMETTO, BRASSIOLI e CAVAZANI, 2020, p. 162).

Diante do exposto, na próxima seção apresentarei a narrativa de minha alfabetização, realizando uma análise a partir de memórias, relatos e testemunhos, a fim de destacar o papel importante da família neste processo de aquisição da leitura e escrita.

3.3 O processo de alfabetização e o papel da família

Uma história só é uma história quando pode ser contada; uma história só é uma história quando nos ensina algo novo; histórias deveriam ser mais compartilhadas...

Meu amor e prazer pela educação se inicia, em 1993 (data que minha mãe se formou); muito antes da minha existência, a pessoa responsável por me influenciar a amar a educação se formava em Magistério – curso que permitia a atuação na Pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – e iniciava sua jornada: minha mãe.

Nasci em 1997. Minha mãe já trabalhava como professora há alguns anos, mas logo após meu nascimento fez uma escolha que afetou determinantemente minha formação: decidiu parar de trabalhar para se dedicar à filha.

Estando em tempo integral para minha educação e cuidados, podia fazer tudo com muita calma e tranquilidade. Hoje posso afirmar que essa decisão foi marcante

na minha formação. Por ter escolhido se dedicar totalmente à mim, nessa relação foi compartilhando comigo seus gostos, desejos, recusas... ela me transmitia suas paixões e dividia comigo suas práticas. Desde bebê, as leituras diárias estavam presentes na minha vida, isso ela sempre me contou e, atualmente, sou praticante da leitura, adoro manusear livros e mergulhar no maravilhoso universo da literatura.

Este trabalho de conclusão de curso que ora desenvolvo tem o intuito de destacar a importância da família no processo de constituição do sujeito leitor, mais especificamente, busco compreender o papel da família em meu processo de alfabetização a fim de responder a seguinte questão de investigação: Como minha família interferiu em meu processo de alfabetização? Isso porque compreendo que o singular, por constituir-se intersubjetivamente, em uma condição específica de produção também é marcado pela história coletiva de um tempo e lugar. Com as histórias narradas aprendemos que contar uma história é intercambiar experiências, dividir as melhores lembranças contando cada detalhe importante pois, a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte de inspiração para as narrativas. Tanto as histórias de longas viagens quanto boas histórias de uma vida simples e pacata permitem narrativas que, deixam registrado tudo àquilo que nos faz ser humano: as memórias.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. (BENJAMIN, 1987, p. 198)

Uma característica muito presente em minha personalidade é a curiosidade; a partir desta é que todo o processo de aprendizagem se iniciou em minha infância. Minha mãe não havia planejado me alfabetizar em casa, antes da escolarização formal, foi algo que se concretizou devido à curiosidade aguçada que me fazia perguntar a todo momento “mãe, o que está escrito ali?”

Isso me remeteu ao livro infantil “Curiosidade Premiada” (2005) de Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares, em que uma menina muito curiosa faz muitas perguntas sobre tudo e seus pais e professora lidam com o fato de ter que ajudá-la a responder a todas essas curiosidades:

Um dia Glorinha já tinha feito umas duzentas perguntas.
Sua mãe estava exausta.
- Já sei! Vou pedir opinião da Dona Domingas!
Foi e contou tudo.
- Muito simples. Sua filha sofre de curiosidade acumulada.
(ALMEIDA; LINARES, 2005, p. 6-7)

Diante disto, considero importante ressaltar que, independentemente se a criança tem esta curiosidade espontânea ou não, faz parte do papel da família incentivar e proporcionar momentos de uso da imaginação e criatividade, fortalecendo e dando contornos à subjetividade da criança e sua formação como sujeito.

Para Pincus e Dare (1987), o sucesso da criança ao enfrentar as difíceis tarefas subjetivas ao longo do seu desenvolvimento depende, em grande parte, das condições psicológicas que os pais lhe oferecem, sem esquecer que as próprias experiências infantis dos pais, assim como a sua relação conjugal, são fatores importantes no seu processo de interação com a criança. Vemos, deste modo, como os laços familiares são essenciais para a estruturação psíquica desde os primeiros momentos de vida. (SALVARI, DIAS; 2006, p. 252)

E o tempo passava... quando atingi os três anos e meio de idade, minha mãe começou a me introduzir mais “formalmente” ao processo de alfabetização. Devido aos seus conhecimentos de magistério e por já ter trabalhado nesta área, percebendo meu interesse, respondia às minhas perguntas e desenvolvia a prática da leitura e silabação – modo como aprendeu a alfabetizar por ocasião de seu curso de magistério – comigo durante as brincadeiras. Portanto, o início do processo foi entendido como espontâneo pois, as atividades eram realizadas em forma de brincadeira, não havia cobrança e exigência por parte dos meus pais ou familiares, ainda que hoje eu saiba que a mediação de minha mãe foi fundamental para esse meu processo de apropriação da escrita.

Nos ensina Vigotsky (1991) que a mediação – produção e circulação de sentidos instaurada deliberadamente pelo sujeito mais experiente – se faz necessária na aprendizagem da criança. Portanto, ainda que pareça espontânea, a alfabetização acontece a partir da mediação do *outro* (neste caso, minha mãe). Relembrando as chaves deste estudo, a interação com o outro modifica e impulsiona o desenvolvimento dos sujeitos; o mediador é aquele que ajuda a criança entre as zonas de desenvolvimento proximal (aquilo que ainda não é capaz de fazer sem a ajuda do outro mais experiente) e real (aquilo que já é desenvolvimento consolidado). Para alcançar todo o seu potencial máximo em realizar tarefas sozinha (zona de

desenvolvimento real), a criança antes, encontra-se na zona proximal, dependente da ajuda de um adulto para concluir as tarefas. Nisto, vemos a importância da mediação no meu e em todos os processos de alfabetização.

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 1997, p. 58)

Assim, segundo relatos de minha mãe e algumas de minhas boas lembranças, a aprendizagem acontecia durante o momento do brincar; minha mãe nunca parou e estabeleceu um horário para estudarmos as letras, a leitura e a escrita, era tudo uma grande brincadeira para mim. Mais uma vez relembro um conceito importante de Vigotsky:

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKY, 1991, p. 69)

Visto que, o gesto, o jogo e o desenho são a pré-história da escrita, o fato de utilizar-se de brincadeiras, ampliava as possibilidades de aprendizagem na alfabetização. O brinquedo não é somente um brinquedo quando traz um signo em si mesmo; o brinquedo torna-se instrumento, ferramenta importante mediando o desenvolvimento da leitura e escrita.

Lembro-me que na época fazíamos muito recorte e colagem, brincadeira com Legos ou blocos, e ela sempre lia para mim. A leitura como produção de sentidos envolve muito mais que apenas ler as páginas de um livro. Existem diferentes maneiras de se ler, como exemplo, a leitura para explicação de conteúdo é diferente da leitura fruição, que é a mais utilizada na Educação Infantil e a que se enquadraria as leituras de minha mãe em minha infância. Como nos explica Santos (2020, p.25) “[...] a fruição de uma leitura acontece na medida em que a obrigatoriedade acompanhada de análises externas, avaliações e prazos são desconectados ao processo de leitura e esta acontece sem cobranças.”

Como podemos ver, toda leitura produz um sentido e cada leitura constrói um impacto em nós mesmos, daí a importância de nós, educadores, buscarmos a consciência sobre o que significa ler para o *outro* e o aprimoramento de nossas formas de ler para as crianças.

A teoria conhecida por minha mãe, na época, era a Montessoriana e, por isso, ela se colocou como “facilitadora” neste meu processo de aprendizagem da leitura e da escrita pois a autora, Maria Montessori, nos traz diferentes conceitos sobre o espaço, o tempo, o material didático e a forma do ensino escolar; conceitos esses que são conhecidos e utilizados até os dias de hoje.

Sobre o espaço escolar, Montessori destaca a possibilidade de unir disciplina e liberdade, algo que não existia nesta época, nos métodos tradicionais. Segundo a autora, o espaço deve proporcionar uma liberdade para a criança, de maneira que, gradualmente ela aprenda a cuidar dos movimentos do corpo, e consiga realizar as tarefas e os dilemas da rotina sem a necessidade de uma imobilidade total; como exemplo: escolher a posição que se sente confortável para sentar e assim, trabalhar seu campo motor para não mais derrubar cadeiras ou objetos. Nas palavras da autora,

[...] o movimento das crianças disciplinadas torna-se sempre mais coordenado e perfeito à medida em que os dias vão passando. Efetivamente, elas aprendem a disciplinar seus próprios gestos, e por sua vez, a mestra tirará suas conclusões observando como as crianças substituem seus primeiros movimentos desordenados por movimentos espontâneos disciplinados. (MONTESSORI, 1965, p. 50-51)

A partir desta liberdade, Montessori explica também sobre autonomia. A atividade independente – um dos seus conceitos de base – o que traz benefícios para o desenvolvimento da criança e, assim, confirma que não é necessário traçar um tempo determinado para seu aprendizado. O trabalho bem sucedido na liberdade, segundo a autora, caminha juntamente com a disciplina e a responsabilidade, traçando assim, um desenvolvimento não só escolar, mas, de sua personalidade e tudo que envolve o ser.

Na maior parte dos exemplos que forneceu para ilustrar essa ideia, Montessori fala da grande satisfação manifestada pelas crianças pelo fato da plenitude que alcançaram de maneira independente. Conclui que “essa tomada de consciência sempre crescente favorece a maturidade. Se damos a uma criança o sentimento de seu valor, ela se sente livre e seu trabalho não lhe pesa mais” (MONTESSORI, 1966, p. 40 *apud* ROHRS, 2010, p. 27-28).

O material utilizado pela professora ou mediadora da aprendizagem também tem sua importância e sua organização necessária. Montessori (1965) deixa claro que “para tornar um trabalho interessante não basta que ele seja interessante em si mesmo: é necessário ainda que se preste à atividade motriz da criança”, assim, considera que os brinquedos fazem parte do desenvolvimento infantil.

Um brinquedo belíssimo, uma aparência atraente, uma narração empolgante poderão, sem dúvida, despertar o interesse dos pequenos; mas enquanto eles puderem somente “ver”, “escutar” ou “tocar” um objeto imóvel, esse interesse será completamente superficial e passageiro. (MONTESSORI, 1965, p. 106-107)

E foi assim, tal como no método montessoriano, que aconteceu comigo, uma vez que a autora considera que cada criança tem seu tempo, sua liberdade para aprender e o ensino deve acontecer a partir do brincar.

No ano de 2001 comecei a ser, “oficialmente”, alfabetizada pois fui matriculada no Colégio Piracicabano, em Piracicaba, na turma de Infantil IV. Naquela oportunidade eu já sabia o alfabeto e conhecia várias sílabas, também já escrevia meu nome. O colégio Piracicabano assumia, deliberadamente a perspectiva construtivista de Emília Ferreiro e fui classificada em termos de elaboração da escrita como silábica com valor sonoro.

“Fonetização da escrita” é o nome dado por Emilia Ferreiro (1985) para o período em que as crianças estão caminhando do icônico para o não-icônico, ou seja, dos desenhos e rabiscos para o momento da compreensão da escrita. A autora então, divide em etapas, de acordo com cada passo que é dado no processo de fonetização da escrita: período pré-silábico, silábico e silábico-alfabético. Por exemplo, quando a criança compreende que a quantidade de letras se relaciona com a quantidade de “partes” das palavras, as sílabas, e passa a escrever uma letra para cada sílaba (ex: cavalo – CVO), a mesma está realizando diferenças de cunho qualitativo e encontra-se então no período silábico.

O período silábico com valor sonoro – o período em que fui classificada logo que adentrei ao colégio – é considerado a última das etapas deste processo de construção da escrita, pois a criança já discrimina o sentido sonoro para cada letra ou sílaba, e assim, encontra o valor da palavra, o sentido da escrita como um todo.

Nestes dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros. É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução. A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). (FERREIRO, 1985, p. 24)

Metodologicamente, utilizavam também as ferramentas pedagógicas de Freinet, tais como oficinas, jornal escolar, aula-passeio e roda de conversa. Lembro-me que a professora Bruna sempre realizava o momento da roda conosco para iniciar a aula e, não era apenas uma roda. Todo dia éramos desafiados a ler o que estava na lousa, descobrir a próxima letra da palavra, entre outras coisas. Em um dia específico que ficou guardado em minha memória, recordo-me que a professora nos perguntara quais eram as vogais, e prontamente, eu e minha melhor amiga Sophia levantamos a mão para responder. Porém, a professora pediu gentilmente para que esperássemos os outros colegas tentarem.

Essas técnicas, como a roda de conversa, tornaram-se conhecidas a partir das obras de Freinet, pedagogo que enxergava como o desinteresse das crianças em sala de aula estava relacionado com o fato de que a experiência vivida por elas não era incluída no processo escolar. Para ele, as formas de ensino da época não traziam naturalidade e descartavam as capacidades únicas de cada criança.

O que caracteriza, com efeito, a escolástica, é a obrigação que têm os alunos - de acordo com os regulamentos, os manuais escolares e o professor - de apresentar um trabalho que não tem, em geral, cabimento na vida dos indivíduos, e por conseguinte, que não os toca nem os influencia em profundidade (FREINET, 1975, p.11 *apud* BALDASSO, 2018, p. 10)

Diante disso, Freinet deu início a propostas pedagógicas inovadoras: roda de conversa, os ateliês, o livro da vida, a aula-passeio, entre outros. E felizmente, pude vivenciar algumas destas no meu processo de aquisição da linguagem escrita.

Além da roda de conversa, existia um momento do dia que todos amavam: as oficinas! A nossa sala era grande e organizada para atividades diferentes acontecerem ao mesmo tempo, ou seja, ao fundo da sala tínhamos algo que podemos chamar de cantos, ou ateliês, ou oficinas. Havia a famosa e desejada “Casinha”, havia as mesas para desenho livre, havia o cavalete de pinturas, o canto dos blocos e peças de montar. Eu sempre guardei esta experiência na memória pois é de grande afeto, mas, só agora, realizando esta análise de minha alfabetização pude compreender o processo de acordo com a proposta pedagógica de Freinet. Posso afirmar tal questão

porque lembro-me bem que todos os dias estávamos em atividade diferente, nós podíamos escolher, mas, não era permitido repetir a mesma durante dias seguidos; acontecia então, um revezamento das crianças nas oficinas.

O professor propõe alguns Ateliês para aquele dia, e as crianças escolhem em qual querem trabalhar. A criança tem autonomia de escolha, mas o professor está, a todo o momento, orientando-a tendo em vista suas necessidades. Aqui vale destacar que as necessidades da criança nem sempre correspondem ao seu desejo. O princípio freinetiano da cooperação ganha vida durante o trabalho em Ateliês: uma criança ajuda o amigo naquilo que têm domínio, e recebe ajuda nas suas dificuldades; as habilidades individuais são valorizadas. (BALDASSO, 2018, p. 26)

Ressalto aqui um princípio sempre presente em meu processo de alfabetização e que considero muito importante na vida de todos os sujeitos: a cooperação, o compartilhar, viver junto. Isto me lembra o quão necessária é a parceria família-escola; com isso, a criança sente-se segura e confiante para viver cada etapa de sua vida escolar.

Sabe-se que existem diferentes realidades e que não se pode compará-las, pois há uma evidente desigualdade social que muitas das vezes colabora para o descompasso da família com a aprendizagem da criança. Porém, o fato a ser compreendido é que, independentemente de condições financeiras ou bens materiais, o que toda criança precisa é da cooperação dos familiares ou pessoas próximas, é da presença afetiva daqueles que têm grande relevância em sua vida, da parceria e incentivo para que ela acredite que é capaz de adentrar neste mundo tão necessário e ao mesmo tempo tão prazeroso, que é a leitura e escrita.

Portanto, é nas relações com o outro que os objetos tomam um sentido afetivo e determinam a qualidade desse objeto internalizado, supondo que os processos de internalização envolvam tanto aspectos cognitivos como aspectos afetivos. A linguagem oral, o contato físico e a proximidade são elementos indissociáveis, um leva ao outro e todos implicam nas relações afetivas um significado maior no processo ensino-aprendizagem (TASSONI, 2010 *apud* EMILIANO; TOMÁS, 2015, p. 65)

Assim, destaco que o objetivo de compartilhar esta história e analisá-la é ressaltar a presença da família como fundamental no processo de ingresso da criança no mundo da leitura e da escrita.

Hoje, encontra-se no Brasil cerca de 38 milhões de pessoas consideradas analfabetas funcionais, ou seja, três em cada dez jovens e adultos entre 15 e 64 anos

leem, mas não compreendem, leem mas não interpretam, leem mas não se encantam pela literatura. Isto deve ser um alerta a todas nós, pedagogas e educadores, para que, esteja sempre viva em nossa memória, a importância do ensinar e a importância da família participando desta jornada.

Considerações

Ao iniciar este trabalho tinha como objetivo investigar mais a fundo e constatar aquilo que já era ideia comum em meus conceitos pedagógicos sobre a alfabetização. O objetivo principal foi discutir e entender o papel da família no processo de aquisição da linguagem de uma criança, no qual eu me debrucei a partir de autores relevantes para o tema e com distintas teorias, a fim de alcançar novas reflexões para acrescentar ao conhecimento já estabelecido e vivido por mim nestes anos na Pedagogia.

Após tantas leituras enriquecedoras, foi possível trilhar uma trajetória de certezas já antigas e dúvidas atuais, o que, considero perfeitamente necessário e parte do processo de uma pesquisa. A pergunta inicial era: como a minha família interferiu no processo de minha alfabetização? Porém, acredito que, não só na minha, mas, como em muitas outras, vejo que obtive mais respostas e descobertas do que esta simples pergunta poderia indagar.

Quando iniciei a introdução e utilizei Vygotsky para pensar sobre o ser constituído em subjetividade social, o que depende de relações pessoais, não sabia que trilharia uma grande descoberta sobre mim mesma e àquilo que marcou minha trajetória como leitora, desde a infância até o dia de hoje. Retomar sobre signos auxiliares, funções psicológicas superiores, zonas de desenvolvimento proximal e real foi prazeroso visto que, Vygotsky sempre esteve presente em meus ideais como educadora; por isso, o estudo realizado e registrado no primeiro capítulo deste trabalho me lembrou noções importantes e tornou-se confirmação daquilo que eu já tinha como verdade: somos seres sociais e precisamos das relações interpessoais para nos desenvolvermos como humano e mais ainda, como leitor.

A mediação – chave de acesso para iniciar a discussão sobre o papel da família no processo de alfabetização – já era algo comum em minha escolha de ideais pedagógicos, mas, foi possível me aprofundar e enxergar a necessidade de compartilhar este entendimento com aqueles que não são do mundo acadêmico mas, que devem fazer esta reflexão: os pais e familiares da criança. Hoje entendo que a relação família-escola, tão desejada por toda a comunidade escolar se inicia a partir da compreensão de todos sobre o que é mediação. Depois disso, a compreensão de seu papel e do papel da outra parte (escola e família); entender que não há

responsabilidade maior para nenhum dos dois lados, ambos são necessários e fundamentais para levar o indivíduo ao pleno desenvolvimento na leitura e escrita.

Lajolo (2005) e Petit (2009) foram responsáveis por me trazer à tona sentimentos afetivos e lembranças sobre minha história de leitura; refletir sobre a leitura como produção de sentidos ultrapassou as expectativas sobre esta parte da pesquisa. É claro aos meus olhos que a leitura nos transmite mais do que podemos enxergar nas palavras lidas; mas, depois dessas reflexões, fica para mim, que não se pode categorizar as experiências de leitura e rotulá-las de uma única maneira. A produção de sentidos nunca é a mesma para todos, cada um possui a sua experiência pessoal e intransferível; e o compartilhar destas experiências é o que enriquece nossa vida como leitor.

O olhar para a criança como sujeito que atua em seu processo de aquisição de conhecimentos desde a mais tenra idade, foi um conceito já conhecido por mim, porém, reafirmado a partir da leitura e dissertação das teorias de alfabetização, com Vygotsky (1991), Ferreiro (1985) e Luria (1988).

Uma linha do tempo foi traçada a partir das leituras de Mortatti (2006) sobre os métodos de alfabetização, conhecimento que expandiu meus olhares para algo novo e importante: não somente a teoria, mas, o método, a forma como ensinamos possui grande peso na aprendizagem do sujeito. Também termino este trabalho compreendendo que, não se pode controlar e querer estabelecer uma regra única para o contato da criança com a leitura e escrita e a forma (o método) como ela aprenderá; o ser social carrega um pouco de cada lugar que vive, de cada experiência, por isso é que, o ensino com a família não é dissociável do ensino na escola; a instituição escolar não é o único local em que a criança assimila seus conhecimentos.

Por fim, a análise de minha própria alfabetização desvendou “mistérios” que eu não imaginaria se não realizasse esta pesquisa; fatos que, antes eram apenas memórias carinhosas tornaram-se narrativa e objetos de investigação relevantes para o meu crescimento como educadora e como pessoa também. Enxergar os conceitos de ensino por trás de uma simples oficina na qual eu era apaixonada e entender que tudo possuía um motivo de forma a colaborar com o meu processo de alfabetização, me traz a esperança de que, mesmo em tempos difíceis em que o amor pela educação se esvai, ainda há chances e pessoas trabalhando verdadeiramente para causar

impactos positivos e tornar as crianças protagonistas em seu desenvolvimento da leitura e escrita.

O que fazemos na classe com nossos alunos tem muito que ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos. Para o bem e para o mal, a história de leitura de cada um de nós – educadores de hoje – se faz presente nas atividades de leitura que desenvolvemos nas classes. (LAJOLO, 2005, p. 6)

Finalizo esta pesquisa com o sentimento e a certeza de que lutar pela educação e pela alfabetização não é tempo perdido. Ao mesmo tempo, carrego agora o desejo de uma busca constante em aprimorar, receber e compartilhar todo o conhecimento e experiência possíveis sobre este tema, de forma a transformar as pessoas, capazes de transformar o mundo.

Referências

ALMEIDA L. F. LINARES A. **A curiosidade premiada**. (29ª Ed.) São Paulo – SP, Editora Ática, 2005.

BALDASSO, I. T. **Práticas de leitura e escrita na Pedagogia Freinet: um olhar para o processo de alfabetização das crianças pela mediação dos instrumentos pedagógicos freinetianos**. 2018, 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP: [s.n.], 2018.

BOSCO, R. Z. **A criança na linguagem – A fala, o desenho e a escrita**. São Paulo - SP, 2005.

BRASIL. **Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BENJAMIN W., **Obras Escolhidas - Magia e técnica, arte e política – Ensaio sobre a literatura e história da cultura**. (3ª Ed.). São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

CESSIM R. S. J. STRAFORINI R. **Narrativa autobiográfica e formação docente em geografia: reconstruindo percursos formativos a partir da narrativa da experiência**. Revista Eletrônica da Graduação/Pós-graduação em Educação UFG/REJ, V. 14, n. 2, 2018

EMILIANO M. J. TOMÁS N. D. **Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro - SP, 2 (1): 59-72, 2015.

FERREIRO S. M. B. E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales et. Al. (2ª ed.) São Paulo, Cortez: Autores associados, 1985.

FONTANA, R. CRUZ, N. **Abordagem histórico-cultural** In: FONTANA, R. CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, Atual Editora, 1997, p. 57-66.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. (23ª Ed.) São Paulo, Cortez Editora, 1989.

GERALDI, W. J. **Concepções de linguagem e ensino de português**. São Paulo, Editora Ática, 2004.

GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentidos** In: CHARTIER, R. (Org.). et. Al. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-117.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler...O que eu faço?** – Linguagem e letramento em foco. São Paulo, CEFIEL (Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem), 2005.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão; São Paulo, Editora da UNICAMP, 1990.

LURIA, A. R. **O Desenvolvimento da Escrita na criança**. In: VIGOTSKII L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 143-189.

MONTESORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo, Flamboyant, 1965.

MORTATTI L. R. M. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, E. B. C.; MARINHO-ARAÚJO, M. C. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Brasília - DF, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Desenvolvimento e aprendizado**. In: OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sóciohistórico** (4ª Ed.) São Paulo, Scipione, p. 55-79, 1997.

OMETTO C. B. C. N. BRASSIOLLI D. M. CAVAZANI P. A. **A mediação da leitura literária da formação docente e discente: socializando narrativas experienciais e literárias no desenvolvimento pessoal e profissional** In: CUNHA, R. C. O. B. OMETTO, C. B. C. N. BARBOSA, A. (Org). et. Al. **Produção de conhecimento no diálogo universidade-escola: textos reunidos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

RODRIGUES C. N.; PRADO T. V. G. **Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação**. Revista Lusófona de Educação, 29, p. 89-103, 2015.

ROHRS, H.; **Maria Montessori**. tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SALVARI F. L. C., DIAS CM. S. B. **Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica.** Campinas/SP, 2006.

SANTOS G. C. **A importância da leitura fruição no contexto escolar e o papel do professor leitor.** 2020, 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2020.

SILVA, S. C. L.; SILVA, A. E.; AUTH, A. M. **Influência da relação família-educando no processo ensino-aprendizagem em física.** V ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, Uberlândia/MG, 2014.

SMOLKA A. L. **Memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, p.166-193 Julho/00.

VYGOTSKY, S. L. **A formação social da mente.** (4ª Ed.) São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.