

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Marineiva Moro Campos de Oliveira¹

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sobre a organização do ensino na alfabetização e suas aproximações e/ou distanciamentos para a aprendizagem de conceitos científicos promotores do desenvolvimento psíquico. A metodologia toma como referência a revisão bibliográfica sobre a temática, a observação e a análise de uma atividade de alfabetização realizada na primeira série do ensino fundamental. A partir dessa metodologia, procuram-se identificar as ações que estruturam a organização do ensino para a apropriação conceitual, feita pela professora, ao realizar uma atividade de alfabetização. A análise relativa à organização do ensino e à materialização da atividade de alfabetização fundamentou-se na perspectiva histórico-cultural da linguagem, com base nos apontamentos de Vigotski, que compreende a relação de ensino e aprendizagem como processo cultural e historicamente mediado pela atividade humana. A opção teórica possibilitou uma reflexão crítica sobre a organização do ensino de alfabetização e suas relações com a aprendizagem conceitual. Os resultados apontam que o ensino na alfabetização estruturado por materiais que orientam as práticas dos professores numa perspectiva construtivista se distancia de um ensino intencional com potencial de aprendizagens de conceitos científicos que possibilitam a superação da visão particular do conceito pela capacidade de generalização do pensamento.

Palavras-chave: Conceitos científicos. Ensino intencional. Ensino na alfabetização.

ABSTRACT

This work presents an analysis about the organization of literacy teaching and its approximations and / or distances to the learning of scientific concepts that promote psychic development. The methodology takes as reference the bibliographic review on the theme, the observation and the analysis of a literacy activity carried out in

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

the first grade of elementary school. Based on this methodology, it is sought to identify the actions that structure the organization of teaching for the conceptual appropriation organized by the teacher when performing a literacy activity. The analysis of the organization of teaching and the materialization of the literacy activity were substantiated on the historical-cultural perspective of language, based on Vygotsky's notes, which includes the relation of teaching and learning as a cultural process and historically mediated by human activity. The theoretical option provided a critical reflection on the organization of literacy teaching and its relationship with conceptual learning. The results show that teaching in literacy structured by materials that guide the practices of teachers in a constructivist perspective distances itself from an intentional teaching with the potential of learning from scientific concepts that make it possible to overcome the particular view of the concept by the capacity of generalization of thought.

Keywords: Scientific concepts. Intentional teaching. Literacy teaching.

ESCRITAS INICIAIS

Este trabalho apresenta uma análise pautada na perspectiva histórico-cultural que se fundamenta na filosofia marxista e compreende a alfabetização como um processo de ensino e aprendizagem que não se orienta pelas demandas espontâneas do sujeito e nem pela espera de uma maturidade biológica. Ao contrário, orienta-se pela mediação na zona de desenvolvimento iminente e a transforma em desenvolvimento efetivo, qualificando a aprendizagem como aquela que vai possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Contudo, possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores demanda a organização de um processo de ensino intencional dos conteúdos significativos que se constituem como o instrumento indispensável para o desenvolvimento da consciência.

Nesse sentido, o ensino na alfabetização demanda superar a fragmentação da formação humana, baseada no ensino centrado em regras ortográficas. Para a formação de sujeitos que tenham a crítica e a reflexão como princípios de sua rela-

ção com o mundo, a alfabetização assume um caráter sistemático, integral, que auxiliará os alunos na elaboração da consciência, pondo em movimento as funções interpsicológicas e intrapsicológicas.

Essas funções ocorrem na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que além de estar relacionada com aquilo que o sujeito ainda não é capaz de realizar sozinho, mas sim com a ajuda de um parceiro mais experiente, é a região dinâmica que permite a transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico, já que todas as funções psicológicas superiores resultam da reconstrução interna de uma atividade social mediatizada.

Por isso, quando o trabalho educativo na alfabetização põe em movimento as funções interpsicológicas, está também movimentando as funções intrapsicológicas, momento em que a apropriação dos conceitos científicos possibilita ao aluno a superação da sua visão particular do fenômeno, pela capacidade generalização do pensamento.

A partir desses fundamentos, com o objetivo de analisar a organização do ensino na alfabetização e suas aproximações ou distanciamentos para a aprendizagem de conceitos científicos promotores do desenvolvimento psíquico, organizamos o texto em três seções. Na primeira, estabelecemos reflexões teóricas sobre o processo de alfabetização na perspectiva histórico-cultural e salientamos a ênfase do processo de ensino intencional, objetivado e organizado conceitualmente. Na segunda, apresentamos o conceito de ensino intencional na alfabetização e sua organização. Na terceira, analisamos os dados obtidos pela observação realizada em uma aula de alfabetização em que a alfabetizadora realiza uma atividade seguindo a proposta do material didático.

Finalizamos o trabalho com apontamentos de que o ensino na alfabetização pressupõe compromisso com a transformação social, com a ascensão dos conhecimentos científicos, com a compreensão da realidade social e da conversão do saber objetivo do cotidiano em saber escolar capaz de possibilitar a emancipação dos sujeitos.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A LINGUAGEM ESCRITA NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Compreendemos que o processo de alfabetização é a fase escolar que assume o compromisso social de tornar os conhecimentos significativos para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Para isso, o processo, ao tempo em que mantém uma proximidade com o âmbito da vida cotidiana, contribui com a elaboração das bases intelectuais à aquisição dos conceitos científicos que objetivem a ampliação do repertório cultural da criança (GALUSCH; SFORNI, 2009).

Nesse sentido, o processo de alfabetização que tem em seu escopo o ensino do conhecimento significativo, que transforma o conhecimento em instrumento cognitivo, amplia o repertório cultural e possibilita a superação da aprendizagem advinda dos saberes do cotidiano. Contudo, na prática, o conhecimento significativo demanda um processo de ensino organizado, sistematizado e intencional dos conceitos científicos que de forma dialética possibilite a apropriação dos conhecimentos científicos que permeiam as relações com o mundo pela via do pensamento teórico.

Na alfabetização, o ensino que permite a apropriação dos conhecimentos científicos é aquele que objetiva à aprendizagem a partir da compreensão da dimensão simbólica da linguagem escrita, pela criança, para além da reprodução de letras e números (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). É aquele ensino elaborado para o avanço significativo da compreensão da linguagem escrita.

Assim, o ensino da linguagem escrita significativa, da escrita cujo significado ultrapassa a dimensão puramente técnica e que passa a atuar como instrumento do psiquismo, como função psicológica, precisa superar o ensino estruturado pela perspectiva utilitarista da escrita como apenas marcas gráficas que designam de forma direta e imediata os objetos.

Essa concepção utilitarista, que é fundamentada em aspectos biológicos de maturações psíquicas e compreende o desenvolvimento como precedente da aprendizagem, efetiva a desvalorização do processo de ensino, pois, nessa lógica, o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos independeria da "assimilação dos conhecimentos sociais existentes" (DUARTE, 1998, p. 91).

Negar essa concepção demanda compreender o processo de alfabetização como um momento para reflexões acerca da realidade, para a elaboração de sentidos e a compreensão

de significados. É um momento de formação de consciência, é a compreensão da essência das escritas para além da aparência, do traçado de letras. Porém, um momento conflituoso, pois “todo aquele que, pela primeira vez, começa a estudar questões relativas à etimologia, se impressiona com a ausência de conteúdos nas expressões contidas na nomeação dos objetos” (VIGOTSKI, 2001, p.154).

Nesse sentido, face ao disposto por Vigotski (2001), e, com fundamentos em suas escritas, destacamos que o processo de alfabetização que potencializa a formação de consciência compreende a escrita em duas ordens. A escrita alfabética, de primeira ordem, se difere da escrita como um sistema simbólico, de segunda ordem.

O autor salienta que, a princípio, a criança utiliza os signos da escrita como símbolos de primeira ordem, ou seja, como denominações diretas de objetos ou ações. Neste momento, a criança desenha “coisas” e não palavras, sendo que a escrita, como representação da linguagem, passa a ser uma função simbólica de “segunda ordem”, “que consiste na utilização de signos de escrita para representar os símbolos verbais da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 197):

Para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que não só pode desenhar coisas, mas que pode desenhar também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial de escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva a criança a escrever as letras. Deste ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos para as palavras (VIGOTSKI, 2001, p.197).

Vigotski (2001) compreendeu a linguagem escrita para além de um ato motor, mas uma aquisição psicológica complexa e pouco estudada pela psicologia, além do que, no campo educacional, essencialmente no interior das escolas, de acordo com o autor, a linguagem escrita apresenta-se de maneira equivocada, uma vez que a preocupação escolar se restringe ao ensino de traçar as letras e formar palavras. Porém, não se ensina de fato a linguagem escrita como um sistema simbólico e significativo.

Nesse sentido, apontamos que o domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema sim-

bólico complexo e dependente do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. Por isso, a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança.

Contudo, o contato com a escola marca um momento crucial para análise de como os fatores sociais determinam e organizam a forma de ensino da escrita. Segundo Luria (1988, p. 180), é nesse momento que se apresenta o “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”.

Na escola, a criança insere-se em um novo ciclo de aprendizagem da escrita. A escrita passa a ser direcionada de forma sistematizada, de forma que aprenda o que ainda não sabe, pois “na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe” (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

O processo de sistematização da escrita, na tradição escolar da alfabetização, é arraigado por aspectos que remetem ao processo mecânico da escrita, como o uso de letras e sua organização em parágrafos, pontuação, hífen, diferentes letras, enfim, o que podemos chamar de padrão da escrita, um processo complexo para quem, há pouco, descobriu que a escrita pode representar a fala (GONTIJO, 2001). Tudo isso precisa ser ensinado, pois se trata de pôr em operação a forma como o sistema funciona, e que, por ser cultural, tem de ser organizado por regras.

A escrita escolar deveria considerar o fato de que muito “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).

Luria (1988) nos remete a concordar com os estudos que indicam que o início da dificuldade da aprendizagem da leitura e da escrita para a criança está centrado no momento em que ela vai à escola, pois é quando se depara com um sistema gráfico que demanda a aprendizagem pela dimensão mecânica que, posteriormente, fornece elementos para a elevação da aprendizagem, agora no plano das funções psíquicas sobre o sistema. O plano das funções psíquicas marca o momento que permite ao sujeito consolidar os laços sociais, acumular

conhecimentos e compreender que a linguagem não é apenas o meio de comunicação entre os homens, mas é também uma forma da consciência e pensamento humano, é a forma e o suporte de generalização consciente da realidade do homem.

Em conformidade às escritas do autor, apontamos que, na alfabetização, o ensino da linguagem escrita possibilita a passagem da consciência sensível à consciência racional, da operação com objetos concretos para operações com conceitos ou representações, processo materializado em ações que possibilitem ao sujeito libertar-se da subordinação ao concreto e ao imediato resultante da mediação do processo pedagógico, de ensino intencional, que orienta as práticas alfabetizadoras organizadas a partir das problematizações de questões que se apresentam na sociedade e na vida dos alunos, motivando para a necessidade de dominar a linguagem escrita.

O ENSINO INTENCIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização não se reduz às esferas da vida cotidiana, não é uma fase pragmática da vida escolar da criança. Ao contrário, é uma atividade educativa de natureza política, social e cultural que possibilita a elaboração de conceitos com potencial para interferir na libertação da criança no mundo da linguagem, ou seja, é uma fase de apropriações de conceitos que deve resultar na capacidade de a criança pensar por conceitos, particularmente, por conceitos científicos, numa dinâmica do mundo objetivado que baliza não somente a compreensão da realidade, mas a concepção elaborada sobre ela (VIGOTSKI, 2000).

A partir do pensamento de Vigotski (1998), compreendemos que o processo de ensino com potencialidade para possibilitar a aprendizagem conceitual da linguagem escrita demanda a elevação e superação dos conceitos espontâneos para os científicos e ocorre por meio do ensino intencional. Para o autor (1998, p.115), somente “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental”.

Nesse sentido, não é suficiente que o sujeito tenha acesso a conceitos científicos para que seus processos internos de desenvolvimento sejam acionados; há que se ter acesso a uma situação de ensino adequada. Vigotski (1998) alerta que o en-

sino intencional apresentado em suas escritas não se articula com as prescrições de práticas para ensinar, mas com ações práticas organizadas, sistematizadas e objetivadas para o ensino dos conhecimentos científicos necessários à humanização dos indivíduos.

Para ele, pensar em um ensino promotor do desenvolvimento humano implica analisar a qualidade do conteúdo escolar e o modo de sua apropriação pelo aluno. É a partir dessa análise que o alfabetizador tem a possibilidade de apreender elementos orientadores para a organização do ensino.

Os elementos orientadores da prática que possibilitam a apropriação de conceitos científicos seguem um movimento dialético de aprendizagem, o qual inicia pela via da necessidade (elemento de reflexão), que conduz à necessidade que exige ações complexas (elemento de análise) que demandam novas ações e que se finalizam na operação automatizada de forma consciente materializada na condição de ação (elemento de plano interior de ações) (GALUSCH; SFORNI, 2009).

O elemento de reflexão consiste na compreensão do conceito em sua condição imediata e objetiva. Essa compreensão conduz ao caminho da apropriação do conceito e sua generalização que possibilita a análise das diferentes apresentações externas do conceito observado nos enunciados do aluno. Já o plano interior de ação consiste na incorporação do conceito, momento em que o aluno antecipa as ações, pois o conceito tornou-se o conteúdo e a forma do pensamento e passa a ser usado como instrumento do pensamento (GALUSCH; SFORNI, 2009).

Na perspectiva histórico-cultural, esses elementos estão atrelados e, por isso, apesar da ênfase no desenvolvimento das funções mentais superiores, não se propõe a criação de situações artificiais para o desenvolvimento de estruturas intelectuais, mas demanda um movimento que possibilite a condição de desenvolvimento do pensamento teórico e que, ao mesmo tempo, resulta na apropriação de conceitos científicos. Isso significa que a apropriação e a incorporação de conceitos vão se formando durante o processo de aprendizagem, orientado pelas ações do professor que intencionalmente organiza o ensino. Assim, na alfabetização, o ensino intencional é o processo de ensino da língua escrita que impõe a organização sistemática e intencional dos elementos linguísticos que compõem a

estrutura da língua que é compreendida a partir da palavra.

Na alfabetização podemos apontar que o objeto central é a palavra, porém, não a palavra explorada apenas pelo conteúdo fonético/gráfico, isto é, pelas unidades menores e sem significados. Ao contrário, é a atenção ao aspecto semântico da palavra, compreendido de um ponto de vista histórico-cultural, que diferencia a abordagem histórico-cultural de métodos tradicionais presentes em muitos materiais orientadores das práticas alfabetizadoras.

Como apontou Coelho (2016), a palavra possibilita trabalhar sistematicamente com as relações grafofonêmicas sem perder de vista o significado e o sentido inerentes à linguagem. A centralidade da palavra situa-se além do ensino das relações grafema-fonemas; somente se estabelece com o reconhecimento de sua dimensão semântica. Assim considerada, com o privilégio da ideia sobre a técnica, mas sem desconsiderar esta última, a palavra sintetiza os elementos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo em que ela aglutina os elementos linguísticos a serem incorporados pela criança, também enseja o ensino do aspecto semântico da linguagem, pautado nos significados e sentidos possíveis dessa palavra.

ANÁLISE DA MATERIALIZAÇÃO DE UMA ATIVIDADE ALFABETIZADORA

Com o objetivo de analisar a organização do ensino e sua materialização na alfabetização, observamos uma atividade realizada na primeira série nessa fase de ensino. A análise nos possibilitou identificar, a partir das ações e operações da prática da alfabetizadora, a organização do ensino e suas aproximações e distanciamentos com o processo de ensino e aprendizagem conceitual.

A atividade realizada tem como referência o material que as escolas do município de Xaxim/SC utilizam desde o ano de 2005. São apostilas do Sistema Dom Bosco que objetivam, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho em grupo, a solução colaborativa de situações-problema e a promoção da criatividade para, dessa forma, melhorar a capacidade de decisão e apreensão de conteúdos. Com isso, acredita-se que seus alunos serão capazes de articular saberes, vivências

e ambientes, levando em conta seu próprio cotidiano (DOM BOSCO, 2016).

São utilizadas duas apostilas por bimestre, uma que contempla Língua Portuguesa, História e Geografia e outra, Matemática e Ciências. Na alfabetização, as apostilas são compostas por cinco itens cada uma.

É uma coleção que encanta alfabetizando e letrando. Trata-se de um material que se preocupa com a oralidade, leitura e registro escrito através de diversos gêneros textuais e atividades prazerosas para alunos e professores. Ao percorrer o material percebe-se a preocupação com o professor, dando a ele os subsídios necessários para alfabetizar os alunos de uma forma natural (DOM BOSCO, 2016, p.1).

No material, o alfabetizador tem um cronograma de atividades, a cada dia há as atividades a serem elaboradas com a turma. Além de apresentar o cronograma, o material apresenta a metodologia para a realização, indicando como o professor precisa abordar o conteúdo e como desenvolver a aula e os questionamentos a fazer.

No quadro 1, apresentamos o cronograma das atividades a serem realizadas na alfabetização, no primeiro bimestre.

QUADRO 1. Orientações para o primeiro bimestre de alfabetização

UNIDADE 1: APRENDER JUNTOS É MAIS DIVERTIDO!						
Habilidades						
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do nome das pessoas. • Analisar o alfabeto, diferenciando vogais e consoantes. • Conhecer as diferentes formas das letras do alfabeto. • Identificar rimas. • Fazer listas. 						
Encaminhamento metodológico						
Capítulo	Sugestão	Habilidades	Ponto de partida	Gênero	Tópico	Mãos à obra!
Qual é o seu nome?	1ª semana (p. 7-14) 2ª semana (p. 14-21) 3ª semana (p. 22-28) 4ª semana (p. 29-38)	Reconhecer a importância do nome próprio. Refletir sobre suas preferências pessoais e registrá-las. Conhecer os personagens que fazem parte do seu material. Analisar o alfabeto, diferenciando vogais e consoantes.	Perguntas e atividades relacionadas ao nome e à sua escrita	Fotografia Poema Cachê Identidade Certidão de nascimento	Nome de pessoas Alfabeto Vogais e consoantes Tipos de letra Rima Sílabas	Relação dos nomes que aprendeu a escrever
B brincando também se aprende	5ª semana (p. 39-48) 6ª semana (p. 49-58)	Conhecer as várias formas das letras do alfabeto. Diferenciar vogais e consoantes. Fazer dobradura. Criar acróstico.	Pesquisa dos tipos de letra conhecidos	Poema Texto Instrucional Embalagem Jogo Acróstico	Letras do alfabeto Vogais e consoantes Interpretação de texto Instrucional Rima	Elaboração de acróstico com o próprio nome
Toque-toque! Quem bate?	7ª semana (p. 59-66) 8ª semana (p. 67-74)	Identificar rimas em poema. Reconhecer a função de placas e avisos. Analisar capas de livros. Fazer listas.	Identificação de palavras que rimam com o nome	Letra de canção Placas Capa de livro Bilhetes	Rimas Função de placas e avisos Elementos nas capas dos livros Listas	Preparação de lista de produtos guardados na geladeira

Fonte: Material didático do Sistema de Ensino Dom Bosco. Apostila da 1ª série (2017, p.08).

Esses conteúdos são estruturados por três eixos:

Eixo I. O interacionismo é uma concepção que prioriza a análise dos reflexos do mundo exterior no interior dos indivíduos, pela interação deles com a realidade. Trata-se, portanto, de uma visão sociocultural. Eixo II. A interdisciplinaridade fundamenta-se no esforço para superar a visão fragmentada do conhecimento. Embora seja aprendido individualmente, o saber é uma totalidade. O todo é formado pelas partes, mas não implica apenas a soma delas; é maior que elas. Assim, a natureza complexa do próprio ato educativo exige explicação e compreensão pluridisciplinares. Eixo III. O pensamento complexo é a visão de equilíbrio entre o pensamento linear e o sistêmico. Ela pode se traduzir pelo equilíbrio entre os seguintes pontos: razão e intuição, indivíduo e grupo, conteúdos e processos, conhecimento e imaginação, quantidade e qualidade, avaliação e aprendizagem (DOM BOSCO, 2017, p.1).

Para identificarmos como as atividades são organizadas e de que forma esses eixos as estruturam, observamos uma atividade de alfabetizar com rima realizada na 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Xaxim/SC.

No primeiro momento, assim como determinava o material, a professora leu um poema que estava na apostila; na sequência, de acordo com as orientações da apostila, desenvolveu a atividade apresentada no quadro 2.

QUADRO 2. Atividades com rimas para alfabetizar

1 Seu professor vai ler alguns grupos de palavras do poema. Acompanhe a leitura.

DIA MARIA	DANADO MARCADO	VITÓRIA HISTÓRIA
--------------	-------------------	---------------------

Comente com seus colegas o que você percebeu em relação ao som de cada grupo de palavras.
Pinte as letras que representam os sons iguais em cada grupo de palavras.

2 Ligue os desenhos cujos nomes **rimem**, isto é, tenham o mesmo som final.

Fonte: Material didático do Sistema de Ensino Dom Bosco. Apostila da 1ª série (p. 23, 2017).

Durante a realização da atividade, as crianças não questionaram; a professora seguiu atentamente as orientações da apostila que eram: ler o poema, repetir oralmente as palavras, pintar as palavras com sons iguais e ligar as imagens que tinham o som igual. Nessa situação, os sujeitos foram passivos aos ditames do material.

Podemos destacar que a prática de ensino da professora, organizada a partir da proposta do material, não possibilitou a apresentação do conceito de Rimas que orientou o trabalho. Na atividade, não houve o momento de problematização do conceito, apenas foi realizada a leitura, enfatizando o aspecto fônico das palavras, ou seja, um ensino organizado na perspectiva da alfabetização técnica, da repetição, que não possibilita a compreensão do sentido da palavra.

Destacamos que a aprendizagem da escrita e da leitura das letras em seus aspectos gráficos e fônicos é necessária, indispensável, mas a forma como esse processo foi organizado na prática de ensino observada, apenas possibilitou o treino de leituras.

Para a aprendizagem da escrita significativa, Vigotski (2001) afirma ser necessário que o professor/ensino atue no desenvolvimento das funções psíquicas superiores de pensamento, a saber: a linguagem, a generalização, a percepção, a abstração, a atenção voluntária, a memória lógica, a imaginação, etc. Para ele, essas operações ocorrem por meio de um sistema funcional, organizado pelas atividades que o professor estabelece para o ensino. Por isso, as atividades não podem ser técnicas e pontuais, mas intencionais, para que possibilitem a elaboração das estruturas de pensamento capazes de abstrações mais elaboradas e de formas mais voluntárias e intencionais de atividade.

Na mesma perspectiva, Leontiev (1983) alertava que a organização dos conteúdos, dependendo das atividades de ensino, às vezes não consolida a aprendizagem. Porém, leva os professores a considerarem que os conteúdos foram ensinados e, por isso, devem ter sido aprendidos.

Apoiados nas escritas de Bruner (1984, p. 71), afirmamos que, na atividade observada, a professora trabalhou com “um conhecimento cuja relevância não está clara nem para os estudantes nem para os professores”. Por isso, seguiu exatamente a proposta da apostila, enfatizando o conhecimento utilitário

desvinculado do conhecimento teórico, ausente nas orientações apresentadas no material. A sistematização do ensino para a realização da atividade enfatizou uma suposta habilidade pré-concebida da criança em refletir sobre os fonemas e suas relações com o conceito de rima.

Nesse modelo de atividade, supõe-se que o fato de o professor ler as palavras, enfatizando o som final de cada uma, despontará na criança o conhecimento de associar letras e sons na escrita e na leitura, já que, no plano acima, a despeito de não haver nenhum momento de ensino intencional das relações grafofonêmicas que envolvem a escrita, há momento de leitura pela lógica formal no conteúdo, prática cuja influência sobre o desenvolvimento das funções psíquicas é pequena, contribuindo apenas na formação do pensamento empírico.

Essa estratégia de organização para o ensino se articula ao saber tácito imediato, o qual tornou a alfabetizadora uma executora de atividade que objetiva uma aprendizagem imediata, a partir dos conhecimentos cotidianos, particulares e não científicos, pois a sistematização está desapropriada da compreensão de conceitos científicos e não aprofunda a reflexão epistemológica. Nesse sentido, podemos destacar que esse processo de ensino está adequado a uma lógica que se distancia do processo formativo como uma prática social transformadora e concatena-se a um processo de construção e execução de atividades práticas afastadas do conhecimento necessário à alfabetização.

Dessa forma, a organização do ensino organizado pelos materiais que orientam as práticas da alfabetizadora funda-se sob princípios instrumentais de saberes elaborados a partir dos saberes cotidianos estabelecidos no plano do senso comum, que demanda do alfabetizador atitudes de sobrevivência na sala de aula, mas não uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, o ensino apresenta características de distanciamentos para a aprendizagem de conceitos científicos promotores do desenvolvimento psíquico.

ESCRITAS FINAIS

Determinado em analisar a organização do ensino na alfabetização e suas aproximações e/ou distanciamentos para a

aprendizagem de conceitos científicos promotores do desenvolvimento psíquico, este estudo, focado na perspectiva histórico-cultural, pressupõe o processo de alfabetização como possibilidade de emancipação do sujeito, a partir da apropriação e incorporação dos conceitos científicos que possibilitam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Compreendemos que o processo de ensino organizado intencionalmente para promover a aprendizagem conceitual pressupõe a superação de técnicas de alfabetização balizadas por perspectivas mecânicas e alienantes, presentes no material que orienta as atividades e baliza a prática da atividade observada.

Os resultados expressam que a atividade realizada pela alfabetizadora, orientada a partir do material que se fundamenta na perspectiva construtivista, propõe uma organização de ensino articulada ao saber tácito imediato, o qual tornou a alfabetizadora uma executora de atividade que objetiva uma aprendizagem imediata, a partir dos conhecimentos cotidianos, particulares e não científicos.

A contradição desses apontamentos se apresenta nos fundamentos do processo de alfabetização na perspectiva histórico-cultural, na qual o ensino na alfabetização pressupõe compromisso com a transformação social, com a ascensão dos conhecimentos científicos, com a compreensão da realidade social, da conversão do saber objetivo do cotidiano em saber escolar, capaz de possibilitar a emancipação dos sujeitos pelo processo de ensino organizado intencionalmente para aprendizagem de conceitos científicos que possibilitam a aprendizagem da escrita significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. 1984.
- DOM BOSCO, Sistema de ensino. *Ensino Fundamental*.

Curitiba: Pearson, 2016. Disponível em: <<http://www.dombosco.com.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em 04 fev. 2017.

DOM BOSCO. Linguagem e Matemática. 1º bimestre, 1ª série. Sistema de Ensino Dom Bosco, DO- RÉ-MI-FA. 2017.

DUARTE, N. Concepções negativas e afirmativas sobre o ato de ensinar. Cadernos Cedes. Campinas, ano XIX, n. 44, p.85-106, abril/1998.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GONTIJO, C. M. M. O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar. 2001. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Campinas, 2001.

LEONTYEV, A.N. Actividad, consciência, personalidade. Habana: Pueblo y Educacion, 1983.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOSTKY, Lev Semenovitch et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. São Paulo: Autores Associados, 2015.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.