

A leitura e a escrita como órgãos da individualidade: a memória e o automatismo no processo de alfabetização¹

Reading and writing as organs of individuality:
memory and automatism in the literacy process

La lectura y la escritura como órganos de la individualidad:
Memoria y automatismo en el proceso de alfabetización

*Bruna Carvalho*²

RESUMO

A memorização e a automatização frequentemente são associadas, no campo educacional, a práticas mecânicas e esvaziadas de sentido. Em contraposição a essa compreensão, o presente artigo analisa a importância da memória e do automatismo na aprendizagem da língua escrita, defendendo que a consolidação das relações grafofônicas constitui mediação necessária, porém não única, para a apropriação da leitura e da escrita como órgãos da individualidade humana. O estudo, de natureza bibliográfica e fundamentado no materialismo histórico-dialético, articula contribuições da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e das neurociências para discutir os processos de memorização, automatização e desenvolvimento da linguagem escrita. Analisa-se o funcionamento da memória, destacando a relevância da retomada sistemática dos conteúdos, da organização semântica da atividade e das particularidades individuais na aprendizagem. Argumenta-se que a automatização das correspondências grafofônicas não se reduz à mecanização esvaziada de sentido, mas constitui condição para que os sujeitos ampliem progressivamente sua atenção aos aspectos semânticos, discursivos e culturais da linguagem escrita. Conclui-se que a apropriação da língua escrita exige ensino sistemático, intencional e deliberado, sendo a memorização e a automatização mediações fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criatividade e da apropriação consciente da cultura escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Memorização; Automatismo; Psicologia histórico-cultural; Pedagogia histórico-crítica.

¹ Esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Professora assistente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP-Araraquara/SP, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3003-4589>; E-mail: b.carvalho12@unesp.br.

ABSTRACT

Memorization and automatization are frequently associated, in the educational field, with mechanical and meaningless practices. In contrast to this understanding, the present article analyzes the importance of memory and automatism in the learning of written language, arguing that the consolidation of graphophonic relations constitutes a necessary, though not exclusive, mediation for the appropriation of reading and writing as organs of human individuality. The study, bibliographical in nature and grounded in historical-dialectical materialism, articulates contributions from historical-critical pedagogy, historical-cultural psychology, and neuroscience to discuss the processes of memorization, automatization, and development of written language. The functioning of memory is analyzed, highlighting the relevance of the systematic revisiting of contents, the semantic organization of activity, and individual particularities in learning. It is argued that the automatization of graphophonic correspondences is not reduced to meaningless mechanization, but rather constitutes a condition for subjects to progressively expand their attention to the semantic, discursive, and cultural aspects of written language. It is concluded that the appropriation of written language requires systematic, intentional, and deliberate teaching, with memorization and automatization functioning as fundamental mediations for the development of intellectual autonomy, creativity, and the conscious appropriation of written culture.

Keywords: Literacy; Memorization; Automatism; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy.

RESUMEN

La memorización y la automatización son frecuentemente asociadas, en el campo educativo, a prácticas mecánicas y desprovistas de sentido. En contraposición a esta comprensión, el presente artículo analiza la importancia de la memoria y del automatismo en el aprendizaje de la lengua escrita, defendiendo que la consolidación de las relaciones grafofónicas constituye una mediación necesaria, aunque no única, para la apropiación de la lectura y de la escritura como órganos de la individualidad humana. El estudio, de carácter bibliográfico y fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico, articula contribuciones de la pedagogía histórico-crítica, de la psicología histórico-cultural y de las neurociencias para discutir los procesos de memorización, automatización y desarrollo del lenguaje escrito. Se analiza el funcionamiento de la memoria, destacando la relevancia de la retomada sistemática de los contenidos, de la organización semántica de la actividad y de las particularidades individuales en el aprendizaje. Se argumenta que la automatización de las correspondencias grafofónicas no se reduce a una mecanización vacía de sentido, sino que constituye una condición para que los sujetos amplíen progresivamente su atención hacia los aspectos semánticos, discursivos y culturales del lenguaje escrito. Se concluye que la apropiación de la lengua escrita exige una enseñanza sistemática, intencional y deliberada, siendo la memorización y la automatización mediaciones fundamentales para el desarrollo de la autonomía intelectual, de la creatividad y de la apropiación consciente de la cultura escrita.

Palabras clave: Alfabetización; Memorización; Automatismo; Psicología histórico-cultural; Pedagogía histórico-crítica.

Introdução

A pedagogia tradicional foi amplamente criticada por seu caráter conteudista, rígido e mnemônico. Em decorrência disso, práticas educativas que envolvem memorização passaram a ser frequentemente desvalorizadas, como se toda atividade de fixação de conteúdos implicasse passividade e ausência de sentido para os alunos. Assim como Saviani (2012), reconhecemos a procedência das críticas à pedagogia tradicional; entretanto, discordamos que a memorização deva ser secundarizada na educação escolar. Diante disso, questiona-se qual a relevância da memória na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao defender a leitura e a escrita como órgãos da individualidade, este artigo apoia-se na compreensão histórico-crítica de que determinadas objetivações culturais, quando apropriadas pelos sujeitos, tornam-se segunda natureza em seu psiquismo, ampliando suas possibilidades de ação, pensamento e desenvolvimento humano (Duarte, 2013; Saviani, 2012). Nessa perspectiva, a apropriação da língua escrita não se reduz à aquisição de uma técnica instrumental, mas envolve a incorporação de uma produção cultural complexa e historicamente elaborada.

O objetivo do artigo é analisar aspectos do desenvolvimento e funcionamento da memória que devem ser considerados na organização do ensino da língua escrita, especialmente no que se refere à sequência, ordem e dosagem das relações grafofônicas no processo de alfabetização. Trata-se de um estudo teórico-conceitual, de caráter bibliográfico, fundamentado no materialismo histórico-dialético como perspectiva epistemológica e metodológica de análise. Conforme Martins (2015), o materialismo histórico-dialético não se reduz às abordagens qualitativas de pesquisa, uma vez que busca apreender o fenômeno em suas múltiplas determinações e contradições constitutivas, superando análises descritivas e imediatistas da realidade.

A investigação apoia-se nas contribuições da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e das neurociências para analisar a relação entre memória, automatismo e apropriação da língua escrita no processo de alfabetização. Para tanto, toma-se como ponto de partida a premissa de Saviani (2012) acerca do automatismo como condição de liberdade nos processos de

ensino e aprendizagem; dos estudos de Dehaene (2012) sobre a aprendizagem da leitura no campo das neurociências; e da proposição de Martins, Carvalho e Dangiό (2018) acerca da dinâmica figura-fundo no processo de alfabetização. Com base nesses referenciais, defendemos que a automatização dos mecanismos da escrita constitui condição importante para a apropriação da língua escrita e que a memorização desempenha papel fundamental nesse processo, embora não exclusivo. Nesse sentido, argumenta-se que a consolidação desses mecanismos possibilita maior liberdade para que os sujeitos se concentrem progressivamente nos aspectos semânticos, discursivos e culturais da linguagem escrita.

I A Memória na Psicologia Histórico-Cultural: considerações para a organização do ensino da língua escrita

Exporemos, brevemente, alguns conceitos gerais sobre a função psíquica memória a partir dos estudos de Vygotski (2012) e da síntese elaborada por Martins (2013), para então, retomarmos o postulado de Saviani (2012) sobre a importância do automatismo na aprendizagem, em especial, da língua escrita.

Assim como nas demais funções psíquicas, Vygotski (2012) aponta as linhas fundamentais que distinguem o desenvolvimento da memória: a natural e a cultural. O conjunto de funções orgânicas da memória que se manifestam em dependência de certas propriedades do tecido cerebral e nervoso é denominado pelo autor como *mneme*. Já os procedimentos de memorização que utilizam meios técnicos e externos para dirigir e dominar a própria memória compreendem a mnemotécnica. Em síntese, esses termos são utilizados “[...] para designar, por uma parte, as funções naturais e orgânicas da memória e, por outra, os procedimentos culturais de memorização” (Vygotski, 2012, p. 248).

Martins (2013) explica que Vigotski e Luria reconhecem a importância da compreensão das bases neurofisiológicas da memória, no entanto criticaram as perspectivas biologizantes e naturalizantes que estabelecem relações causais e mecanicistas entre as bases neurofisiológicas da memória e o ato mnésico. Tais bases funcionam a partir da formação e dissolução de assembleia neuronais. De modo geral,

a atividade mnésica desponta, então, na dinâmica entre formação e dissolução das assembleias neuronais. Caso esse conjunto funcional de neurônios não seja reutilizado, ele se dilui sem deixar marcar mais substantivas. *Porém, se essa rede neural é ativada repetidas vezes, as ligações sinápticas nela presentes se fortalecem e se estabilizam, criando um padrão de ligações que se incorpora cada vez mais aos tecidos nervosos. Esse processo é responsável pela fixação e pelo armazenamento estável dos conteúdos mnêmicos e das possibilidades para sua evocação.* A qualidade desses processos depende, também, da quantidade de neurônios “recrutados”, ou seja, quanto maior a “assembleia”, maior a intensidade e o tempo de duração do conteúdo memorizado (Martins, 2013, p. 155, grifos nossos).

Desse excerto, destacamos a importância da repetição para ativação da rede neural e fortalecimento e estabilização das ligações sinápticas. Se a fixação, armazenamento dos conteúdos e as possibilidades de evocação é de responsabilidade do processo descrito anteriormente, concluímos que o funcionamento de tal processo precisa ser conhecido pelos professores para que incluam no planejamento das aulas a constante retomada (repetição) dos conteúdos já ensinados, pois isso ativará a rede neural, fortalecerá e estabilizará as ligações sinápticas e contribuirá para a fixação, armazenamento e evocação dos conceitos estudados. No que concerne à língua escrita, inferimos que armazenar, fixar e evocar as relações fonográficas é essencial no processo de alfabetização e só será concretizado se os alunos forem submetidos a pensar sobre tais correspondências constantemente. Logo, esse processo corrobora às operações racionais, isto é, análise e síntese, comparação, generalização e abstração da língua escrita.

Segundo Martins (2013, p. 154), a memória consiste na “[...] formação da imagem por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado”, para tanto é preciso registrar, conservar e reproduzir o que foi vivido, conforme a definição luriana. Tal processo é indispensável à experiência histórica da humanidade, pois, é por meio dela que registramos, armazenamos, reproduzimos as objetivações em-si e para-si e criamos outras mais evoluídas e elaboradas (Martins, 2013).

Registrar e conservar não são sinônimos, portanto, nem tudo que é registrado será conservado. Do estudo luriano, acerca dos processos de registro e conservação mnemônicos, foram identificados dois estágios no processo de formação da memória: *memória breve* ou *de curto alcance* e *memória de longo alcance* (Martins, 2013).

A primeira caracteriza-se pela formação de vestígios e suas expressões circunscritas ao lapso de tempo da respectiva formação, ou seja, no lapso de tempo da “assembleia neural”, o que a torna essencialmente circunstancial. Esse é o caso da memorização operacional, necessária ao atendimento de uma demanda pontual e transitória. A segunda caracteriza-se pela formação seguida de consolidação dos vestígios por muito tempo, resistindo, inclusive, a possíveis efeitos destrutivos de outras ações de registro (Martins, 2013, p. 156-157).

Claramente, na aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos opera-se o funcionamento da memória de longo alcance, pois a expectativa é que tais aprendizagens não sejam pontuais e transitórias. No entanto, muitos conceitos são estudados e limitam-se à memória de curto alcance, isto é, são registrados, conservados e evocados até um certo momento (avaliações bimestrais, vestibulares, concursos etc.). Após o desuso de tais conteúdos, eles acabam sendo esquecidos, o que significa que os mesmos não se tornaram segunda natureza no psiquismo humano, ou seja, não foram de fato aprendidos. Como a leitura e a escrita são usadas cotidianamente pelos indivíduos que aprenderam a ler e a escrever, dificilmente tal conhecimento é esquecido, desse modo, uma vez consolidadas as correspondências grafofônicas, elas serão evocadas com facilidade. No entanto, é certo que o hábito de ler e escrever e o conteúdo da leitura e da escrita interferem na qualidade da fluência e compreensão leitora e no conteúdo, na coesão e na coerência da escrita. Não obstante, na criança em processo de alfabetização, as relações grafofônicas ainda não foram consolidadas, sendo assim, tal aprendizagem encontra-se no estágio da memória breve, por conseguinte, cabe aos processos sistematizados de ensino garantirem que tal conhecimento seja consolidado na memória de longo alcance.

As pesquisas lurianas apontam que o processo de memorização é influenciado por três aspectos: a organização semântica, a estrutura da atividade e as peculiaridades individuais.

O primeiro refere-se à organização dos elementos que precisam ser memorizados em estruturas lógicas, associações, relações de causa e efeito, etc., posto que, tal organização potencializa as possibilidades da memória e a estabilidade de seus vestígios. Isso foi comprovado em pesquisa empírica de Luria, na qual os indivíduos deveriam memorizar uma sequência de 18 números isolados de zeros e unidades. Esses

números foram agrupados em pares, trios e em grupos maiores até que se chegou a apenas 4 grupos (Martins, 2013). “Como resultado, verificou-se a redução do esforço despendido, bem como significativa ampliação na margem de acertos da tarefa mnésica quando os numerais foram agrupados” (Martins, 2013, p. 157).

Em suma, decorar um número telefônico qualquer, como por exemplo 14997582182, é facilitado quando esses números são agrupados conforme a seguir: 14 9 9758 21 82. O mesmo vale para o conhecimento do formato e nome das letras. O que é mais fácil: memorizar o nome e o traçado de todas as letras do alfabeto de uma vez só ou agrupá-las para memorizar um grupo de cada vez? O mesmo se aplica nas relações entre grafemas e fonemas.

Considerando o nível de dificuldade das correspondências grafofonêmicas e com base nos estudos de Solovieva e Rojas (2008), Seabra e Capovilla (2010) e Lemle (2007), Carvalho (2024) estipulou uma ordem de apresentação das letras e de alguns dígrafos no processo de alfabetização que coaduna com o primeiro princípio influenciador da memória.

O segundo aspecto influenciador diz respeito à finalidade da atividade na qual o ato de memorizar ocorre ou não. A qualidade do que é memorizado é “[...] condicionada pelas *finalidades das ações* nas quais a memorização ocorre e, sobretudo, pela *importância que tais ações têm para a pessoa*” (Martins, p. 159, grifos da autora). Em síntese, tudo aquilo que está relacionado diretamente com o objetivo da atividade é memorizado antes de tudo, inclusive, o que contribui ou se impõe como obstáculo no alcance do objetivo. Os aspectos secundários, isto é, que não têm relação com o objetivo central da atividade não são conservados na memória (Luria, 1991b *apud* Martins, 2013).

[...] a inserção da memorização como ato vinculado à orientação da atividade tem grande importância na compreensão da memória involuntária, imediata, que, diferentemente da memória voluntária, mediada, ocorre à margem da intencionalidade do sujeito que a realiza, mas não à margem daquilo que é realizado (Martins, 2013, p. 158).

Desse modo, o motivo e a finalidade da atividade influenciam no processo de memorização. Na experiência pedagógica da autora com alunos de 1º ano, identificamos que quando era apresentado ao educando o motivo ou o fim da atividade, na maioria das

vezes, a memória mostrava-se mais efetiva, isto é, percebíamos que os alunos se empenhavam mais no processo de memorização. Isso ocorria, especialmente, nas atividades desenvolvidas por meio de jogos e brincadeiras (jogo da memória das letras, bingo dos sons iniciais, trinca mágica etc.), pois para ser o vencedor o aluno traçava estratégias que o auxiliavam no ato mnêmico. Além disso, verificávamos que a importância das ações para os alunos também interferia na qualidade do ato mnêmico. Por exemplo, lembrar a letra ou o som inicial de uma palavra familiar (nome de membros da família, amigos, brinquedos, doces ou personagens preferidos) era mais importante para eles do que memorizar a letra ou o som inicial de uma palavra desconhecida ou sem sentido para eles.

O terceiro e último aspecto abrange a influência das particularidades individuais no processo de memorização. Nas proposições lurianas há a distinção de dois padrões dessas particularidades: a predominância de modalidades de recordação (visual, auditiva, motora, etc.) e o modo de organização da atividade (Martins, 2013). “[...] considerando-se que os diferentes indivíduos resolvem de diferentes maneiras as atividades que os vinculam à realidade, os traços característicos da memória encontram-se imbricados a essas maneiras, sendo, ao mesmo tempo, causa e consequência de sua natureza e organização” (Martins, 2013, p. 159). Já nas considerações de Smirnov *et. al.* (1960 *apud* Martins, 2013) acerca das diferenças individuais de memorização, os autores identificaram a prevalência de outros três padrões: memorização objetiva, abstrata e intermediária. Nas palavras de Martins (2013, p. 159, grifo da autora):

No primeiro padrão, de memorização objetiva, destaca-se a *facilidade* pessoal para fixar coisas em relação direta com a captação sensorial de suas propriedades (imagens, cores, sons etc.). Diferentemente, outras pessoas memorizam melhor a partir de expressões verbais e formulações lógicas, tais como conceitos, fórmulas, cifras etc., do que resulta a designação memória abstrata. Contudo, é o terceiro padrão que congrega o modo mais habitual de memorização das pessoas – quando ocorre o equilíbrio entre a memorização objetiva e a abstrata.

É importante salientar que tais padrões apontam facilidades individuais e não limites do ato mnemônico. Essas diferenças e facilidades individuais dependem

diretamente do tipo de atividade na qual o indivíduo está inserido, ou seja, a atividade determina o tipo de analisador que será utilizado para memorizar. Desse modo, o desenvolvimento dos tipos de memória, descritos anteriormente, é consequência das relações sociais (aprendizagem e/ou trabalho profissional) vivenciadas pelos indivíduos, portanto podem ser modificadas. Quando o indivíduo vivencia uma variedade de atividades, ou seja, quando está envolvido em diversas atividades, a possibilidade de desenvolvimento harmônico das particularidades de cada tipo de memória é maior (Smirnov *et. al.*, 1960 *apud* Martins, 2013). Em nossa experiência docente, observávamos que muitos alunos memorizavam melhor os conteúdos a partir de músicas que cantávamos com frequência. Outros recorriam aos cartazes expostos na sala, que também eram lidos frequentemente. A alternância nas cores do giz utilizado para escrever na lousa também era um aspecto que influenciava no desempenho dos alunos. Alguns ficavam confusos na identificação das palavras e frases quando usávamos uma única cor de giz.

Em suma, entendemos que a organização semântica é crucial no planejamento do ensino da língua escrita, pois o ensino aleatório das relações entre grafemas e fonemas não terá a mesma eficácia se as mesmas forem agrupadas e apresentadas conforme o grau de complexidade. Diante disso, inferimos que, do mesmo modo que a memorização dos numerais foi potencializada pelo agrupamento dos mesmos, conforme demonstrado na pesquisa luriana, a organização e agrupamento das relações entre grafemas e fonemas auxiliará os alunos no processo de memorização e nas operações do raciocínio na apropriação da língua escrita. Assim, entende-se que a organização e o sequenciamento das correspondências grafofônicas, respeitando níveis progressivos de complexidade, constituem elementos importantes para o planejamento didático da alfabetização (Carvalho, 2024).

Em relação à estrutura da atividade, consideramos que o conhecimento da atividade de jogo de papéis sociais e de estudo, assim como as características de transição da educação infantil ao ensino fundamental, são essenciais para a organização de atividades nas quais as finalidades das ações de memorização e a importância de tais ações fiquem claras aos alunos do 1º ano, pois é preciso que eles superem os motivos compreensíveis pelos motivos realmente eficazes para aprender a ler e a escrever. Portanto, as crianças precisam compreender que as

relações entre grafemas e fonemas precisam ser entendidas e memorizadas, posto que se não souberem e não conseguirem evocar qual grafema simboliza o som que se deseja representar não será possível ler e escrever.

O adulto deve, pois, organizar a atividade da criança, criando condições que promovam o desenvolvimento de processos intencionais e significativos de memória, apresentando um objetivo para lembrar e recordar; conectar a tarefa de memorização com os objetivos gerais da atividade e formar métodos e meios para memorizar (Saccomani, 2018, p. 214).

Por fim, as particularidades individuais de memorização também são um aspecto importante a ser considerado no planejamento do trabalho pedagógico. As atividades planejadas devem exigir e desenvolver, simultaneamente, os diferentes tipos de memória. Por conseguinte, o professor deve utilizar imagens, cores, músicas, cantigas, parlendas, histórias, trava-línguas, esquemas, explicações verbais, símbolos, fichas, cartas, enfim, diferentes meios em suas aulas que auxiliem as crianças na memorização, generalização e abstração das correspondências entre letras e sons. Tal procedimento, além de englobar os alunos que tem maior tendência para memorização objetiva ou abstrata, pode promover o equilíbrio entre ambas, isto é, desenvolver a memória intermediária.

Vygotski (2012) empreendeu investigações com crianças para confrontar os tipos de memória (natural e cultural) e esclarecer os procedimentos de memorização. No experimento, as crianças tinham que memorizar uma sequência de palavras que designavam, em sua maioria, substantivos concretos. Diante da incapacidade de memorizar a sequência de palavras ditadas, era oferecido às crianças cartões com desenhos que poderiam ser utilizados como meios auxiliares no processo de memorização. O pesquisador apenas dizia à criança: “‘Talvez estes cartões te ajudem a recordar’, sem explicar-lhes como poderiam ajudar-lhes na memorização” (Vygotski, 2012, p. 249). As investigações demonstraram, que já na idade pré-escolar, a criança é capaz de usar um signo externo, o desenho, como meio para recordar. Além disso, verificou-se que “o processo de memorização se reestruturava imediatamente da forma que a memorização de cada palavra se fazia através do cartão que cumpria o papel de signo” (Vygotski, 2012, p. 249).

Diante disso, o autor conclui que a memória cultural (mnemotécnica) consiste num processo de domínio da memória com ajuda de estímulos-signos externos. Gradativamente, o emprego dos meios externos para memorizar deve progredir ao uso de meios internos.

A criança, em processo de alfabetização, ainda depende dos signos externos como auxiliares no processo de memorização. As fichas coloridas e com letras usadas nos esquemas para análise sonora da palavra, propostas por Elkonin, são signos auxiliares. No entanto, outros meios podem ser utilizados para potencializarem a memorização de conteúdos referentes à aprendizagem da língua escrita. Imagens podem contribuir para a memorização dos nomes das letras, bem como dos sons que elas representam. As indicações verbais podem auxiliar a criança no traçado das letras. Enfim, o estabelecimento de relações entre desenhos, cores, formas, sons, nomes ajudam os alunos na memorização das correspondências grafofônicas e nas operações de generalização e abstração delas na escrita de outras palavras.

Dangió (2017) questiona a proposição de cópias mecânicas, a exemplo do cabeçalho no caderno pelos alunos em processo de alfabetização. A autora argumenta que

historicamente, dá-se muita importância a essa ação nos primeiros anos de alfabetização, tida como essencial, haja vista oportunizar a apropriação, pela criança, da identificação do nome completo da escola, bem como do nome da cidade, do dia, do mês e do ano correntes. Contudo, o tempo didático tomado para a realização dessa atividade é imenso, chegando, por vezes, a ocupar todo o período anterior ao recreio, sendo este fato motivo da impaciência em alguns docentes, traduzida em suas falas na sala dos professores na hora do intervalo: *“Estamos na hora do recreio e o ‘fulano’ ainda não saiu do cabeçalho!”*. A qualidade do tempo didático, nessa atividade, demandaria a síntese do cabeçalho, aos moldes de como marcamos as datas na sociedade (dia/mês/ano), reduzindo imensamente o tempo dessa cópia mecânica (Dangió, 2017, p. 322).

Concordamos com a autora que apenas a cópia mecânica do cabeçalho não produz desenvolvimento e não corrobora qualitativamente para a apropriação da língua escrita. No entanto, avaliamos que tal atividade pode ser requalificada se aplicada considerando o funcionamento da memória na perspectiva histórico-crítica.

Em experiências pedagógicas desenvolvidas pela autora no processo de alfabetização, a atividade de cópia dirigida do cabeçalho foi utilizada como meio de ensino das relações entre grafemas e fonemas, segmentação vocabular, orientação espacial da escrita, convenções ortográficas e aspectos semânticos da linguagem escrita. Diferentemente da mera reprodução mecânica, a atividade era mediada verbalmente pelo professor, que destacava o traçado das letras, as correspondências grafofônicas, os sinais de pontuação e a organização da escrita.

A introdução das informações ocorria de forma gradual e sistematizada, respeitando níveis progressivos de complexidade. Inicialmente, trabalhava-se apenas a escrita da data; posteriormente, eram incorporados outros elementos, como nome da escola, nome do aluno, condições climáticas e palavras relacionadas às relações entre letras e sons estudadas. Tal organização favorecia a memorização, a generalização e a automatização progressiva dos mecanismos da escrita.

Nessa perspectiva, o cabeçalho deixava de assumir caráter mecânico e passava a constituir uma atividade intencional de análise e apropriação da língua escrita, possibilitando que as crianças utilizassem conhecimentos já consolidados como referência para a leitura e escrita de novas palavras. Assim, a dosagem, o sequenciamento e o agrupamento das informações mostraram-se importantes para a automatização gradual da atividade e para a consolidação das correspondências grafofônicas. Em síntese, é necessário viabilizar as condições do ensino e aprendizagem do saber sistematizado. “Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (Saviani, 2012, p. 17).

Frisa-se que a atividade descrita não tinha como finalidade a mera reprodução gráfica do cabeçalho, mas a apropriação gradual de elementos estruturantes da língua escrita por meio de mediação intencional do professor. As relações entre grafemas e fonemas, segmentação vocabular, orientação espacial da escrita, convenções ortográficas e elementos semânticos eram constantemente tematizados durante a atividade, de modo que a cópia deixava de assumir caráter mecânico e passava a integrar um processo consciente de análise da linguagem escrita.

Em síntese, a memorização e a automatização dos mecanismos da escrita colaboram para os processos de generalização e abstração, constituindo condição

importante para a apropriação da língua escrita com maior liberdade e autonomia. Nessa perspectiva, o automatismo não se reduz à mecanização esvaziada de sentido, mas refere-se à incorporação consciente de operações culturais necessárias à realização de atividades humanas complexas. Discorreremos sobre tal temática no subitem seguinte.

II A memorização no processo de alfabetização: contribuições das neurociências

No âmbito da aprendizagem língua escrita, a fixação na memória dos padrões “[...] que correspondem à estrutura linguística de fonemas, sílabas, morfemas e palavras” (Byrne, 2013, p. 125) só ocorrerá no psiquismo dos alunos por meio de situações de ensino e aprendizagem que os levem, repetidas vezes, a pensar sobre o funcionamento da língua escrita. Treiman e Kessler (2013) explicam que a arbitrariedade dos sistemas de escrita demanda o uso da memória na escolha do símbolo para representar determinado som e que a memorização por repetição é uma das maneiras de aprender as associações entre grafias e sons.

Segundo Ehri (2013), a aprendizagem da leitura e da escrita requer um poderoso sistema mnemônico, pois, “quando os olhos do leitor incidem sobre uma palavra familiar, sua pronúncia, seu significado e seu papel sintático são todos ativados na memória” (Ehri, 2013, p. 154). Aprender requer e desenvolve, simultaneamente, a capacidade mnemônica. Por conseguinte, se por um lado aprender a ler e a escrever é necessário um poderoso sistema mnemônico, por outro a alfabetização aumenta a capacidade do ato mnésico.

A alfabetização modifica, pois, as regiões ativadas quando se escuta e fala, mas igualmente a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. Sem dúvida, algumas dessas modificações cerebrais são responsáveis por um dos efeitos maiores da escolarização: o aumento da capacidade de memória (Dehaene, 2012, p. 227).

Stuart e Coltheart (1988 *apud* Ehri, 2013), em pesquisa empírica, constataram que o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino das letras intervêm na qualidade dos processos de leitura e escrita. Ehri (2013, p. 165) explica que

[...] a instrução sistemática fônica contribui mais para a leitura imediata de palavras, decodificação e compreensão da leitura do que outros tipos de instrução, incluindo instrução com o uso de palavras inteiras e com o *whole language*. Os efeitos foram especialmente acentuados no jardim da infância e no 1º ano.

Dehaene (2012) também contesta a eficácia do método global no ensino da língua escrita e defende que as correspondências entre grafemas e fonemas devem ser ensinadas sistematicamente e “[...] de um modo bastante explícito e sem medo de repeti-las” (Dehaene, 2012, p. 246), pois segundo pesquisa realizada pelo autor no âmbito das neurociências,

[...] os alunos que aprenderam a ler pelo método global têm não somente um desempenho pior na leitura de palavras novas, quanto são menos rápidos e menos eficazes na compreensão textual. Eis o que refuta a ideia de que os métodos grafo-fonológicos transformam o aluno numa máquina de soletrar, incapaz de prestar atenção ao significado (Dehaene, 2012, p. 245).

O autor entende que decodificação e codificação da língua escrita caminham lado a lado com a compreensão, no entanto, afirma que “[...] a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. Quanto mais rápido essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto” (Dehaene, 2012, p. 245). Em síntese, quanto antes os alunos generalizarem e abstraírem as correspondências grafofônicas, mais livres estarão para dedicarem as operações racionais aos aspectos semânticos da língua escrita.

III Liberdade e autonomia na pedagogia histórico-crítica: considerações acerca da aprendizagem da língua escrita

A pedagogia tradicional foi, e ainda é fortemente criticada pelos procedimentos didáticos e metodológicos de ensino. Rigidez, memorização, repetição, aula expositiva, transmissão de conteúdos, professor como centro do processo de ensino e aprendizagem e outros termos são associados a essa pedagogia e entendidos como algo pejorativo. Essas críticas partiram dos adeptos da escola nova que defendiam: o aluno como elemento central; o ativismo e a criatividade do educando; a construção do

conhecimento; métodos ativos; o professor como parceiro dos alunos, entre outros. Saviani (2012, p. 17) considera que

[...] a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação de liberdade.

No entanto, o autor defende que o automatismo é condição de liberdade e que só é possível ser criativo a partir do domínio de certos mecanismos. Isso ocorre com o aprendizado das objetivações genéricas *em-si* e *para-si* (Duarte, 2013). A aprendizagem de ações cotidianas evidencia esse processo. Inicialmente, atividades como alimentar-se com talheres, andar de bicicleta ou escovar os dentes exigem atenção consciente e esforço deliberado. Contudo, pela repetição e incorporação progressiva dos mecanismos envolvidos, tais ações tornam-se automatizadas e passam a integrar a segunda natureza do indivíduo. “[...] no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigem razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente” (Saviani, 2012, p. 17), tornando-se órgãos da individualidade, pois sua aprendizagem tornou-se irreversível.

O que o autor ressalta sobre o automatismo é que só aprenderemos diversos conteúdos e/ou a executar diversas atividades se exercitarmos várias vezes os mecanismos para dominá-los. Saviani (2012) exemplifica esse processo com a aprendizagem da direção de um automóvel. Enquanto o sujeito precisa concentrar-se conscientemente em cada operação necessária para dirigir, sua atenção permanece voltada aos aspectos mecânicos da atividade. À medida que tais operações se automatizam, amplia-se a possibilidade de dirigir com maior liberdade, segurança e criatividade. Dessa maneira,

A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos.

Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento, é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. E só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, completou-se (Saviani, 2012, p. 18).

Ora, se a aprendizagem se completou, o sujeito deixa de ocupar a condição de aprendiz. Diante disso, o autor conclui que o aprendiz nunca é livre da atividade que é objeto de aprendizagem, porque “[...] quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz” (Saviani, 2012, p. 18).

O mesmo raciocínio pode ser observado na aprendizagem da tabuada. Inicialmente, é necessário que os alunos compreendam os mecanismos das operações matemáticas e utilizem recursos auxiliares para realizá-las. Contudo, a apropriação progressiva desses mecanismos exige sua memorização e automatização, condição necessária para que operações matemáticas mais complexas possam ser realizadas com maior autonomia intelectual. No entanto, “[...] a matemática moderna é incompatível com esses métodos que obrigam o aluno a decorar” (Saviani, 2007, p. 243). Não obstante, asseveramos que mecânico e vazio seria o ensino da tabuada se os alunos fossem obrigados a decorar sem antes compreenderem os mecanismos da mesma. Após incorporarem os mecanismos, é necessário avançar, superar o estágio em que o aluno se encontra, essa é a lei do bom ensino, sempre objetivar avanço ao máximo desenvolvimento dos alunos.

Em todos esses casos, o automatismo não representa mecanização esvaziada de sentido, mas a incorporação consciente de operações necessárias à realização de atividades humanas cada vez mais complexas.

No âmbito das objetivações genéricas para-si, a alfabetização é tomada como exemplo por Saviani (2012). Ele explica que é preciso dominar os mecanismos próprios da língua escrita. No início, o aluno gagueja, lê sílaba por sílaba, executa lentamente os movimentos da escrita. Com o passar do tempo, executando as mesmas tarefas várias vezes, vai internalizando tais ações e as executa automaticamente e liberta-se da atenção aos aspectos técnicos para executar operações mais complexas. Logo, “também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura” (Saviani, 2012, p. 18).

Por exemplo, um aluno dos anos iniciais que já lê palavras, frases e pequenos textos com certa fluência, frente à proposta de ler um texto de trás para frente não executará com automatismo e liberdade como um adulto que já tornou o ato de ler e escrever sua segunda natureza. “Quando adultos, os laços entre grafemas e fonemas se automatizam e tomam a forma de um verdadeiro reflexo de conversão das letras em imagens acústicas” (Dehaene, 2012, P. 124). Para os alfabetizados, ler e escrever são praticados

[...] com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frisa-se não de modo espontâneo (Saviani, 2012, p. 19).

Consideramos que as relações fonográficas sejam um dos mecanismos básicos a serem aprendidos e automatizados para que a leitura e escrita fluam com segurança, desenvoltura e criatividade. Inicialmente, o alfabetizando dedica tanta atenção ao estabelecimento das relações entre grafemas e fonemas para ler e escrever, ou seja, às questões fonéticas das palavras, que não consegue atentar-se também às questões semânticas. “À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito” (Saviani, 2012, p. 18).

O postulado por Saviani (2012) a respeito da automatização da leitura e da escrita coaduna com os estudos do neurocientista francês Dehaene (2012). Os dois autores consideram que a língua escrita não se desenvolve naturalmente e/ou espontaneamente sendo necessário, pois, ensiná-la. Além disso, explicam que antes de chegar ao significado da palavra, há uma série de mecanismos empreendidos pelos indivíduos na codificação e decodificação da palavra.

Nosso cérebro não passa diretamente da imagem das palavras ao significado. Inconscientemente, toda uma série de operações cerebrais e mentais se encadeia antes de uma palavra ser decodificada. Ela é dissecada, depois recomposta em letras, bigramas, sílabas, morfemas... A leitura paralela e rápida não é senão resultado último, no leitor competente, de uma automatização dessas etapas de decomposição e recomposição (Dehaene, 2012, p. 236).

O autor complementa que todas as outras aprendizagens referentes à língua escrita (ortografia, gramática, semântica, estilística, etc.) dependem diretamente do processo descrito anteriormente e critica o método global afirmando que o mesmo não funciona e conduz as crianças ao fracasso na aprendizagem da língua escrita. O método global recusa a primazia da automatização e coloca o significado como núcleo da aprendizagem, oferece “[...] às crianças textos julgados capazes de interessá-las, deixando-lhes o prazer de aí encontrar por elas próprias as frases, depois as palavras, depois as regras ortográficas. [...] A elas a incumbência de construir sua própria aprendizagem, descobrindo, elas próprias, as regras da leitura” (Dehaene, 2012, p. 237).

A capacidade de generalização e abstração, promovida, em especial, pela atividade de estudo, é necessária na aprendizagem da língua escrita, pois ao aprender as correspondências grafofônicas a criança precisa generalizá-las e abstraí-las, isto é, identificar as regularidades entre elas e empregá-las na escrita das diversas palavras de nosso idioma. Segundo o autor francês, este é um dos limites do método global, já que o mesmo não permite a generalização da leitura e escrita de palavras novas. Como é impossível apresentar todas as palavras de um idioma no processo de alfabetização, os métodos que ensinam sistematicamente as relações entre grafemas e fonemas instrumentalizam a criança para ler e escrever qualquer palavra, mais rapidamente.

Saber ler é, acima de tudo, saber decodificar milhares de palavras novas que encontramos pela primeira vez num livro, cuja pronúncia é necessário deduzir. Para progredir na leitura, a criança deverá, pois, se “auto-ensinar” – sozinha deverá saber decifrar as cadeias de caracteres novos a fim de reconhecer as palavras cuja pronúncia e significado ela já conhece e deverá automatizar progressivamente o conjunto desta cadeia de tratamento (Dehaene, 2012, p. 244).

Saviani (2012) compreende que o automatismo é condição de liberdade, e que à medida em que as crianças dominam os mecanismos da leitura e da escrita, isto é, as correspondências grafofônicas, mais liberdade elas têm para escrever e ler de modo criativo. O mesmo é postulado por Dehaene (2012), que assim como o educador brasileiro, refuta o argumento segundo o qual o método global (perspectiva escolanovista) promove maior liberdade e autonomia das crianças.

[...] a aprendizagem explícita das correspondências grafemas-fonemas é a única a oferecer à criança a liberdade de ler, porque somente ela lhe permite o acesso às palavras novas. *É um erro opor liberdade da criança ao esforço e ao rigor do ensino.* Conquistar a liberdade de leitor demanda, sem dúvida, esforços da criança, mas eles são rapidamente pagos em retorno quando ela descobre, pela primeira vez, que consegue ler palavras que jamais tinha aprendido na escola (Dehaene, 2012, p 244, grifos nossos).

A criança não se esforçará espontaneamente para aprender a língua escrita e, na aparência, o ato de obrigá-la a tal aprendizagem parecerá incorreto ou que a *fere*. Contudo, é preciso entender que na essência tal obrigação é um ato de libertação do senso comum e de construção da consciência filosófica. Tal liberdade só será alcançada se houver momentos de restrições de atividades imediatamente mais prazerosas, como dormir, brincar, conversar, passear, assistir TV, entre outras (Duarte, 2016).

Trata-se da dialética entre o aumento da liberdade individual que se espera alcançar por meio do trabalho educativo e a momentânea restrição da liberdade, para que ocorra a aquisição das ferramentas mentais sem as quais não é possível o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (Duarte, 2016, p. 127).

O domínio de tais conhecimentos promove a compreensão do mundo natural e social superando as visões idealistas, místico-religiosas e naturalizantes da sociedade de classes (Duarte, 2016), todavia, dificilmente o indivíduo conseguirá apropriar-se da ciência, da arte e da filosofia se não tiver aprendido plenamente a língua escrita, logo, ler e escrever com fluência, desenvoltura e plenitude é condição para libertar-se do senso comum e desenvolver a consciência filosófica. Isso significa que é preciso criar no aluno um hábito irreversível frente à língua escrita.

Enfim, é necessário que se crie um *habitus*, frente às diversas atividades que são aprendidas, para que a aprendizagem crie uma situação irreversível, mas isso não se dará de modo natural, espontâneo e imediatamente prazeroso. É preciso repetir várias vezes para que haja uma real fixação dos conteúdos, conforme afirmamos no item referente à memória. “Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em, pelo menos, quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável” (Saviani, 2012, p. 19), para que os alunos aprendam e fixem os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo.

Porém, se a aprendizagem não se completa, ou seja, se não é criada a situação irreversível dos diversos conteúdos apreendidos, isso acarretará na regressão e os alunos esquecerão o que foi ensinado, todavia, não se tornou um *habitus*, um órgão de sua individualidade. “Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta reversão” (Saviani, 2012, p. 19). Portanto,

o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. A continuidade é, pois, uma característica própria da educação (Saviani, 2012, p. 107).

Em suma, o processo de alfabetização deve ser deliberado e sistemático, portanto, organizado, assim como o ensino dos demais conteúdos escolares. “O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito” (Saviani, 2012, p. 19). Conforme proposto por nós e por Solovieva e Rojas (2008), Dehaene (2012), também, entende que a organização do processo de alfabetização deve seguir uma ordem lógica na apresentação dos grafemas e fonemas: começando-se pelos mais simples e regulares; em seguida, passando-se, progressivamente, pelos mais complexos, raros e irregulares.

As diferenças individuais entre os alunos podem ser utilizadas como pretexto para o uso de determinado método ou teoria do ensino da língua escrita, no entanto os estudos oriundos das neurociências apontam que os ritmos de aprendizagem podem ser diferentes, contudo, todos os indivíduos são dotados dos mesmos circuitos cerebrais e, do ponto de vista do funcionamento cerebral, o ensino sistematizado e direto das correspondências entre grafemas e fonemas se mostra mais frutífero e com resultados mais eficazes (Dehaene, 2012). Portanto, “a escola da liberdade não é aquela que deixa a criança escolher os textos que ela deseja aprender, mas sim aquela que ensina rapidamente a cada criança a decodificar [...]” (Dehaene, 2012, p. 346) e codificar a língua escrita, a apropriar-se das relações entre grafemas e fonemas para generalizar e abstrair tal conhecimento na escrita e na leitura das palavras de seu idioma.

Certamente, a aprendizagem da língua escrita não se limita à capacidade de codificação e decodificação, a compreensão é essencial, todavia, aprender as correspondências grafofônicas é apenas o início e a base para a apropriação de outros conteúdos da língua escrita. Martins, Carvalho e Dangió (2018) postularam a dinâmica figura-fundo no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Em suma, as autoras entendem que inicialmente as unidades menores da língua (grafemas, fonemas, sílabas) são figuras no processo de alfabetização, sendo as unidades maiores (palavras, frases e textos), fundo. Conforme o aluno apropria-se das relações entre letras e sons e tal aprendizagem é consolidada, é preciso iniciar o estudo gramatical da escrita, desse modo, a relação se inverte e o que era figura passa a ser fundo, e o que era fundo passa a ser figura, isto é, palavras, frases e textos passam a ser figura no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e as unidades menores tornam-se secundárias.

A partir das proposições de Saviani (2012) e Dehaene (2012) consideramos que a mesma analogia feita por Martins, Carvalho e Dangió (2018) pode ser aplicada na apropriação dos aspectos fonéticos e semânticos da palavra. A criança que está se apropriando das relações grafofônicas, ao escrever e/ou ler, dispense tanta atenção para pensar nos mecanismos da escrita (qual grafema representa tal fonema, no formato das letras, na sequência que elas devem ser dispostas, etc.) que não consegue atentar-se também ao significado daquilo que lê e escreve. Aqui os aspectos fonéticos da palavra se impõem como figura, sendo os aspectos semânticos fundo no processo de alfabetização.

Na medida em que o domínio de tais mecanismos da escrita torna-se a segunda natureza do indivíduo ou um *habitus* no psiquismo é possível executá-los mecanicamente (com maior liberdade) e dirigir a atenção aos aspectos semânticos da palavra, isto é, ao significado que elas possuem. Nesse momento, a relação figura-fundo é invertida: a faceta fonética da palavra passa a ser fundo e a faceta semântica se impõe como figura. Uma vez automatizado o domínio dos mecanismos grafofonêmicos, o trabalho pedagógico deve ser organizado com vistas a promover a automatização de outros aspectos da língua escrita, como a gramática, semântica, a estilística, a literatura etc.

A defesa da memorização e da automatização das correspondências grafofônicas não implica reduzir a alfabetização a exercícios mecânicos ou destituídos de sentido social. Tais mecanismos constituem mediações necessárias para que os sujeitos participem, de forma progressivamente mais autônoma, das práticas sociais de leitura e escrita.

Considerações Finais

O presente estudo analisou a importância da memorização e do automatismo na aprendizagem da língua escrita, argumentando que a consolidação das relações grafofônicas constitui um dos aspectos essenciais para a apropriação da escrita e para o desenvolvimento da liberdade e da criatividade no uso da linguagem. Fundamentado na psicologia histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e nas contribuições das neurociências, o artigo demonstrou que a memorização não se limita a um processo mecânico e esvaziado de sentido, sendo condição necessária para a aquisição da fluência leitora e escritora e para a realização de operações psíquicas mais complexas no ato de ler e escrever.

Os estudos acerca da memória na psicologia histórico-cultural foram fundamentais para compreender como essa função psíquica opera na aprendizagem da língua escrita, destacando-se a necessidade de o professor considerar a organização semântica dos conteúdos, a estrutura da atividade e as particularidades individuais dos alunos na organização do processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, defendeu-se que o ensino sistematizado das correspondências grafofônicas favorece processos de generalização, abstração e automatização indispensáveis à apropriação da escrita.

A consolidação das correspondências grafofônicas mostrou-se fundamental para os processos de generalização, abstração e automatização envolvidos na apropriação da escrita. Contudo, tais mecanismos não constituem fins em si mesmos, mas mediações necessárias para que os sujeitos ampliem sua participação consciente nas práticas sociais de leitura e escrita.

O conceito de automatismo como condição de liberdade, conforme postulado pela pedagogia histórico-crítica, permitiu compreender que a incorporação consciente dos mecanismos da escrita amplia as possibilidades de atenção, pensamento, criação e elaboração conceitual dos indivíduos. Conforme discutido anteriormente, a automatização progressiva dos mecanismos da escrita amplia as possibilidades de atenção aos aspectos semânticos e discursivos da linguagem.

Conclui-se, portanto, que a apropriação da língua escrita não ocorre de maneira espontânea ou natural, exigindo intervenção pedagógica deliberada, sistemática e intencional. Nesse processo, a memorização e a automatização devem ser

compreendidas como mediações fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criatividade e da participação consciente dos indivíduos na cultura escrita, contribuindo para que a leitura e a escrita se consolidem como órgãos da individualidade humana.

Referências

BYRNE, B. Teorias sobre a aquisição da leitura. In: SNOWLING, Margaret Jean; HULME, Charles (org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 123-137.

CARVALHO, Bruna. *Ensinar e aprender a língua escrita: reflexões didáticas à luz do enfoque histórico-crítico*. Curitiba: CRV, 2024.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

EHRI, Linnea Carlson. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, Margaret Jean; HULME, Charles. (org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 153-172.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita à escrita simbólica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018018976>.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (org.). *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá, PR: EDUEM, 2015, p. 29-42.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*. 2018. 342 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar. *Ensenanza de la lectura: método práctico para la formación lectora*. México: Trillas, 2008.

TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett. Sistemas de escrita e desenvolvimento da ortografia. In: SNOWLING, Margaret Jean; HULME, Charles. (org.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 138-152.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Libros, 2012, v. 3.

Recebido: março/2025

Aprovado: maio/2026