



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO/PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM LINGUAGENS E TECNOLOGIAS**

TANIA PEREIRA DA SILVA SENS

**LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (2003 A 2023)**

**FOZ DO IGUAÇU – PR
2024**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO/PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

TANIA PEREIRA DA SILVA SENS

**LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (2003 A 2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado – PPGEN, área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Julia Malanchen

FOZ DO IGUAÇU – PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Sens, Tania Pereira da Silva
Levantamento e análise das produções sobre Alfabetização e
Pedagogia Histórico-Crítica (2003 a 2023). / Tania Pereira
da Silva Sens; orientadora Julia Malanchen. -- Foz do
Iguaçu, 2024.
153 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu)
-- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2024.

1. Processo de Alfabetização. 2. Pedagogia
Histórico-Crítica. 3. Prática Pedagógica. I. Malanchen, Julia
, orient. II. Título.



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGEEn Programa de Pós-Graduação em Ensino



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Reitoria
CNPJ 78.680.337/0001-84
Rua Universitária, 1619, Jardim Universitário
Tel.: (45) 3220-3000 - www.unioeste.br
CEP: 85819-110 - Cx. P.: 701
Cascavel - PARANÁ



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

TANIA PEREIRA DA SILVA SENS

Levantamento e análise das produções sobre alfabetização a Pedagogia Histórico-Crítica (2003 a 2023)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Francisco José Carvalho Mazzeu

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Mariângela Garcia Lunardelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 5 de setembro de 2024

Aos meus avós paternos, Deusa e Nelson (*in memoriam*), e aos meus avós maternos, Maria e Antonio (*in memoriam*), pela coragem de deixarem sua terra natal no Nordeste em busca de uma vida melhor para a família no Sul do Brasil.

Aos meus amados pais, Josefa e Antonio (*in memoriam*), casal batalhador que sempre lutou junto para oferecer o melhor para seus sete filhos e, mesmo com pouco estudo, incentivou todos a estudarem. Pai e mãe, presenças eternas em meu coração.

Ao meu esposo, Moisés, que esteve ao meu lado em cada passo dessa jornada compartilhando as alegrias e as angustias e me incentivando diariamente.

Aos meus filhos, Lorenzo e Bernardo, cuja forma do amor me fortalece a cada dia.

A todos vocês, dedico este trabalho com profunda gratidão.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Julia Malanchen, minha profunda gratidão por aceitar me orientar durante a pesquisa do mestrado. Seus ensinamentos, incentivo nos momentos difíceis e angustiantes e sua contribuição para minha formação pessoal e acadêmica foram inestimáveis. Conhecê-la ainda durante a graduação foi um privilégio e, ao longo do Mestrado, sua firmeza, rigor e sinceridade me inspiraram como mulher e pesquisadora. Sua orientação sábia e competente me guiou nesse processo e, a cada encontro, sentia que estava no caminho certo. Quando me perguntavam sobre quem era minha orientadora, eu respondia com orgulho: a professora Julia Malanchen... que responsabilidade! Sou imensamente grata pela paciência e inspiração e manifesto minha admiração e respeito!

À Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli, meu sincero agradecimento pela participação em minha Banca de Qualificação e de Defesa desta dissertação. Seus ensinamentos, desde a disciplina como aluna especial e aluna regular neste Programa, até as conversas e orientações com tanta suavidade, enriqueceram e aperfeiçoaram esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, sou grata pela participação em minha Banca de Qualificação e de Defesa desta dissertação, pelas valiosas contribuições durante a qualificação e pelos ensinamentos que ampliaram minha visão sobre a alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Aos membros da banca, agradeço por terem aceitado o convite para conhecer esta pesquisa. Sua disponibilidade, compromisso e atenção foram fundamentais para a conclusão desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), que ao longo do Mestrado compartilharam momentos relevantes para o meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal, deixo meu reconhecimento e agradecimento.

Também aos funcionários do PPGEEn e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Foz do Iguaçu, agradeço pela atenção, pelo respeito e pela constante prontidão em atender os alunos.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, instituição de referência como universidade pública, gratuita e de qualidade, que me acolheu desde a graduação até a conclusão da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, proporcionando-me um espaço de

produção, sistematização e socialização do conhecimento científico, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional, científico e humano.

Ao PPGEn, agradeço pelo desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa na Área de Concentração em Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, no qual realizei o mestrado.

A todos os meus professores, desde a Educação Básica, que marcaram minha formação com seu comprometimento político-pedagógico no ato de ensinar, deixo meu reconhecimento.

Aos meus avós paternos, Deusa (*in memoriam*) e Nelson (*in memoriam*), expresso minha eterna gratidão. Meu avô, com bravura e determinação, deixou a família no Ceará para buscar uma vida melhor no Paraná, trazendo posteriormente sua esposa e filhos. Aos meus avós maternos, Maria (*in memoriam*) e Antonio (*in memoriam*), sou profundamente grata. Meu avô, com esforço e coragem, também deixou a família em Alagoas com a esperança de encontrar uma terra mais próspera, enquanto minha avó, com coragem, atravessou “sozinha” o temido rio São Francisco com seus filhos, para alcançar a terra sonhada. Famílias distintas, com histórias semelhantes, unidas pelo desejo comum de uma vida melhor.

Aos meus pais, Josefa Francisco Dias da Silva (*in memoriam*) e Antonio Pereira da Silva (*in memoriam*), agradeço por todo amor e carinho. Mesmo que a dureza da vida os tenha privado de completarem seus estudos, sempre estiveram ao meu lado, incentivando e cobrando por meu empenho acadêmico, e me ensinaram a importância da educação escolar.

Aos meus irmãos, Neide, Nelci, Gilda, Hélio, Edson e Gilmar, agradeço pelo amor, apoio incondicional e ajuda ao longo dessa jornada. Aos meus sobrinhos amados, Emerson, Ewerton, Ana Paula (*in memoriam*), Rafael, Nicole, Rodrigo, Vinicius (*in memoriam*), Gustavo, Lucas Natã, Joaquim Antonio (*in memoriam*), Ana Julia, Arthur, Rafaela, Vinicius e Ísis, pelo amor constante, todo o meu carinho. Um agradecimento especial ao Eduardo, à Ana Carolina e à Lara, que me acolheram em sua casa sempre que me desloquei para Foz do Iguaçu para estudar; a ajuda e o cuidado de vocês foram fundamentais durante esse período.

Ao meu esposo e porto seguro, Moisés, minha gratidão eterna. Seu incentivo diário, sua disposição em me ajudar, seu companheirismo e sua compreensão foram essenciais para a conclusão desta pesquisa. Tantas vezes, você saiu de casa com as crianças para que eu pudesse estudar. Ter o seu apoio foi fundamental. Amo-te.

Ao meu amado filho Lorenzo que muitas vezes, sem entender direito o que acontecia, apenas queria a mãe por perto, pedindo que eu tirasse férias dos estudos. Seu amor e carinho me fortaleceram ao longo dessa caminhada. Amo-te.

Ao meu amado filho Bernardo, que chegou ao final da escrita da dissertação mostrando que nossos planos nem sempre se realizam como planejado. Você fez com que tudo se adequasse à sua rotina e cuidados, trazendo, ao mesmo tempo, angústia e leveza ao período final da escrita. Amo-te.

Aos amigos e companheiros de mestrado da turma de 2022, especialmente aos da linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias — Vanilda, Rosa, Adriana, Mariana e Karina —, agradeço por compartilharem momentos de intenso aprendizado e ricas discussões e por dividirmos o sonho e a luta por uma educação pública de qualidade.

Em especial, agradeço à Vanilda, à Rosa e à Adriana pela ajuda nos deslocamentos em Foz do Iguaçu, pelo incentivo e pelos momentos de distração e de alegria que tornaram essa jornada mais leve. Que convivência incrível!

Às amigas e colegas de trabalho da Escola Municipal Maria Tereza Abreu de Figueiredo, em Cascavel, agradeço por compreenderem as razões de minha ausência. Um agradecimento especial à diretora Vera Aparecida Moreira de Souza, por dar total apoio para que a escola funcionasse normalmente durante o primeiro ano do Mestrado.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido na forma de bolsa, no período de novembro de 2023 a março de 2024.

“Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar. O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...] Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente”.

(Leontiev, 1978, p. 7)

SENS, Tania Pereira da Silva. **Levantamento e análise das produções sobre Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica (2003 a 2023)**. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo o estudo do processo de alfabetização à luz da concepção histórico-crítica, por meio do levantamento e da análise das produções realizadas entre 2003 e 2023. Fundamentada na defesa da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica contra-hegemônica, esta pesquisa visa a contribuir para a transformação social por meio da socialização do conhecimento científico sistematizado para a classe trabalhadora, de modo a garantir seu acesso aos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade. O objetivo geral é sistematizar os principais elementos do processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, com base nas produções existentes sobre o tema entre 2003 e 2023. Essa necessidade surgiu da prática pedagógica da pesquisadora como professora alfabetizadora, o que destacou a importância de uma fundamentação didático-teórica para o trabalho. Além disso, como contribuição, este estudo busca compreender a relação entre a produção de conhecimento científico e as possibilidades de intervenção na realidade. Os objetivos específicos da pesquisa são: descrever e analisar os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, estabelecendo uma relação com o processo de alfabetização; investigar as produções científicas, por meio de uma revisão da literatura, incluindo dissertações e teses que pesquisaram o processo de alfabetização à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, no período compreendido entre 2003 e 2023; e, por fim, apresentar as contribuições dessa teoria pedagógica para o processo de alfabetização existentes até o momento. O problema de pesquisa que orienta esse estudo consiste na questão “Qual a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de alfabetização?”. A pesquisa está organizada em três capítulos, que se articulam em torno dos objetivos estabelecidos e são construídos a partir da sistematização das temáticas analisadas ao longo do processo investigativo. No primeiro capítulo, apresentamos os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, abordando sua origem e os fundamentos teóricos-metodológicos. No segundo capítulo, realizamos uma revisão da literatura, levantando pesquisas que investigam o processo de alfabetização tendo como estofo teórico a concepção histórico-crítica. No terceiro capítulo, apresentamos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de alfabetização. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, com base na perspectiva materialista histórico-dialética como corrente epistemológica e metodológica de análise, entendendo que essa abordagem permite compreender a relação dos sujeitos em atividade, o processo histórico e suas relações sociais, na perspectiva da totalidade. Por fim, delineamos ideias gerais sobre a alfabetização à luz dos fundamentos da concepção histórico-crítica da educação, apresentando as conclusões e as contribuições da pesquisa desenvolvida.

Palavras-chave: Processo de Alfabetização; Pedagogia Histórico-Crítica; Prática Pedagógica.

SENS, Tania Pereira da Silva. **Survey and analysis of productions on Literacy and Historical-Critical Pedagogy (2003 to 2023)**. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2024.

ABSTRACT

This research aims to study the literacy process in the light of the historical-critical conception, by surveying and analyzing productions carried out between 2003 and 2023. Based on the defense of Historical-Critical Pedagogy as a counter-hegemonic pedagogical theory, this research aims to contribute to social transformation through the socialization of systematized scientific knowledge for the working class, in order to guarantee their access to the cultural goods historically produced by humanity. The general aim of this study is to systematize the main elements of the literacy process in the Early Years of Primary School, from the perspective of Critical-Historical Pedagogy, based on existing research on the subject between 2003 and 2023. This need arose from the researcher's pedagogical practice as a literacy teacher, which highlighted the importance of a didactic-theoretical foundation for the work. Furthermore, as a contribution, this study seeks to understand the relationship between the production of scientific knowledge and the possibilities for intervention in reality. The specific objectives of the research are: to describe and analyze the principles of Historical-Critical Pedagogy, establishing a relationship with the literacy process; to investigate the scientific productions, through a literature review, including dissertations and theses that researched the literacy process in the light of the foundations of Historical-Critical Pedagogy, in the period between 2003 and 2023; and, finally, to present the contributions of this pedagogical theory to the literacy process that exist to date. The research problem guiding this study consists of the question "What is the contribution of Historical-Critical Pedagogy to the literacy process?". The research is organized into three chapters, which are articulated around the established objectives and are built from the systematization of the themes analyzed throughout the investigative process. In the first chapter, we present the principles of Historical-Critical Pedagogy, looking at its origins and theoretical-methodological foundations. In the second chapter, we carry out a Literature Review, surveying research that investigates the literacy process using the historical-critical conception as its theoretical framework. In the third chapter, we present the contributions of Historical-Critical Pedagogy to the literacy process. This study adopts a qualitative approach, based on bibliographical research, based on the historical-dialectical materialist perspective as the epistemological and methodological current of analysis, understanding that this approach allows us to understand the relationship between subjects in activity, the historical process and their social relations, from the perspective of totality. Finally, we outline general ideas about literacy in the light of the foundations of the historical-critical conception of education, presenting the conclusions and contributions of the research carried out.

Keywords: Literacy Process; Historical-Critical Pedagogy; Pedagogical Practice.

SENS, Tania Pereira da Silva. **Relevamiento y análisis de producciones sobre Alfabetización y Pedagogía Histórico-Crítica (2003 a 2023)**. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es estudiar el proceso de alfabetización a la luz de la concepción histórico-crítica, mediante el relevamiento y análisis de las producciones realizadas entre 2003 y 2023. Partiendo de la defensa de la Pedagogía Histórico-Crítica como teoría pedagógica contrahegemónica, esta investigación pretende contribuir a la transformación social a través de la socialización del conocimiento científico sistematizado para la clase trabajadora, con el fin de garantizar su acceso a los bienes culturales históricamente producidos por la humanidad. El objetivo general de este estudio es sistematizar los principales elementos del proceso de alfabetización en el Nivel Inicial, desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica, a partir de las investigaciones existentes sobre el tema entre 2003 y 2023. Esta necesidad surgió de la práctica pedagógica de la investigadora como alfabetizadora, que destacó la importancia de una fundamentación didáctico-teórica del trabajo. Además, como contribución, este estudio busca comprender la relación entre la producción de conocimiento científico y las posibilidades de intervención en la realidad. Los objetivos específicos de la investigación son: describir y analizar los principios de la Pedagogía Histórico-Crítica, estableciendo una relación con el proceso de alfabetización; investigar las producciones científicas, por medio de una revisión de la literatura, incluyendo disertaciones y tesis que investigaron el proceso de alfabetización a la luz de los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica, en el período comprendido entre 2003 y 2023; y, por último, presentar las contribuciones de esta teoría pedagógica al proceso de alfabetización que existen hasta la fecha. El problema de investigación que orienta este estudio consiste en la pregunta «¿Cuál es la contribución de la Pedagogía Histórico-Crítica al proceso de alfabetización?». La investigación se organiza en tres capítulos, que se articulan en torno a los objetivos establecidos y se construyen a partir de la sistematización de los temas analizados a lo largo del proceso de investigación. En el primer capítulo, presentamos los principios de la Pedagogía Histórico-Crítica, abordando sus orígenes y fundamentos teórico-metodológicos. En el segundo capítulo, realizamos una Revisión de la Literatura, relevando las investigaciones que indagan el proceso de alfabetización utilizando como marco teórico la concepción histórico-crítica. En el tercer capítulo, presentamos los aportes de la Pedagogía Histórico-Crítica al proceso de alfabetización. Este estudio adopta un enfoque cualitativo, basado en la investigación bibliográfica, a partir de la perspectiva materialista histórico-dialéctica como corriente epistemológica y metodológica de análisis, entendiendo que este enfoque permite comprender la relación entre los sujetos en actividad, el proceso histórico y sus relaciones sociales, desde la perspectiva de la totalidad. Finalmente, esbozamos ideas generales sobre la alfabetización a la luz de los fundamentos de la concepción histórico-crítica de la educación, presentando las conclusiones y aportes de la investigación realizada.

Palabras-clave: Proceso de Alfabetización; Pedagogía Histórico-Crítica; Práctica Pedagógica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das pesquisas encontradas	69
Quadro 2 – Informações sobre as teses e dissertações que investigam o processo de alfabetização sob a perspectiva da PHC.....	70
Quadro 3 – Informações sobre as pesquisas que investigam o processo de alfabetização sob a perspectiva da PHC.....	73
Quadro 4 – Início das atividades nos programas de pós-graduação e instituição	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo de teses e dissertações por décadas	93
Gráfico 2 – Comparativo de teses e dissertações por universidades	93
Gráfico 3 – Porcentagem de teses e dissertações.....	95

LISTA DE SIGLAS

Siglas	Significado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
GP-TESE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPGE _n	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Cascavel
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	31
1.1 A GÊNESE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	32
1.2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	35
1.3 AS CONCEPÇÕES DE MUNDO E DE SOCIEDADE	38
1.4 AS CONCEPÇÕES DE SER HUMANO E DE TRABALHO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	45
1.5 AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA E DE EDUCAÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	50
1.6 A CONCEPÇÃO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	58
2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO	64
2.1 A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO	64
2.2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	65
2.2.1 Organização dos dados	72
2.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	90
3 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	107
3.1 A PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA	112
3.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO HISTÓRICO-CRÍTICA	116
3.3 A LINGUAGEM ESCRITA: OBJETO DA ALFABETIZAÇÃO	125
3.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	130
3.5 O ENSINO SISTEMÁTICO DOS CONTEÚDOS DA ALFABETIZAÇÃO	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFÊRENCIAS	148

INTRODUÇÃO

A construção de uma pesquisa é resultado dos anseios que surgem ao longo da trajetória acadêmica, profissional e pessoal do pesquisador. Esses anseios e inquietações referem-se às perguntas, dúvidas e interesses que um pesquisador desenvolve ao longo dos tempos. São questões que surgem a partir de experiências vividas, lacunas de conhecimento identificadas ou até mesmo de áreas de interesse afetivo. É o desejo de responder a essas inquietações que motiva a pesquisa. Ao mesmo tempo, o objeto do estudo destaca-se a partir das necessidades reais da prática educativa com as quais o pesquisador está diretamente envolvido.

Rememorando a minha trajetória, não posso deixar de registrar o caminho que as condições materiais me proporcionaram para chegar até aqui. Sou a filha mais nova de uma família com sete filhos, cujos pais nasceram no Nordeste do Brasil e, ainda pequenos, mudaram-se para o Sul, juntos de meus avós, em busca de uma vida melhor. Filhos de famílias de trabalhadores rurais, meu pai Antônio, nascido em Assaré, no Ceará, e minha mãe Josefa, nascida na cidade de Quebrangulo, em Alagoas, não tiveram a oportunidade de estudar. Minha mãe escrevia o nome e lia pequenas palavras com dificuldade, sendo ajudada pelos filhos ou outras pessoas que dominavam a leitura. Já meu pai estudou até a antiga segunda série, dominando a leitura, a escrita e os cálculos mentais.

Ambos seguiram o caminho dos meus avós, trabalhando em pequenas propriedades rurais, de onde tiravam o sustento da família e alguns recursos. Com o êxodo rural na década de 1980, meus pais deixaram a zona rural e passaram a morar na cidade, onde puderam e incentivaram os filhos a estudar, com o objetivo de que pudéssemos ter uma vida “melhor” que a deles.

Ao iniciar a graduação em Pedagogia, em 2004, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, eu não tinha ideia clara do que seria uma graduação, uma universidade ou a sociedade em si. No entanto, com o início do curso, no período noturno, os estudos, as aulas e as discussões permitiram o acesso ao conhecimento científico, vivência que ampliou meu conhecimento e, conseqüentemente, a forma de compreender a sociedade. Foi uma verdadeira revolução interna, que permitiu mudar a minha opinião sobre diversos assuntos estudados e da atualidade.

No segundo ano da graduação, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), tive acesso a um grupo de pesquisa, o que me permitiu adentrar o universo da pesquisa e da produção do conhecimento científico. O grupo, intitulado Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE), foi significativamente relevante para a minha formação acadêmica. Reuniões regulares aos sábados, quando analisávamos e discutíamos textos previamente lidos, proporcionaram momentos riquíssimos para a minha formação teórica. Nesse período de dedicação à iniciação científica, comecei também a participar de eventos científicos, inclusive com a apresentação do resultado de uma pesquisa da qual fiz parte.

Ainda durante a graduação, iniciei um estágio na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, experiência me permitiu conhecer *in loco* uma instituição de ensino não apenas como aluna, mas como acadêmica do curso de Pedagogia e futura professora. Nesse período de estágio, participei das formações continuadas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED), juntamente com os profissionais da rede, focadas em estudos referentes à elaboração de um currículo próprio para as escolas municipais.

Em 2007, concluí a graduação em Pedagogia e, no ano seguinte, fui aprovada em um concurso público para atuar na Educação Infantil. Nesse período, ocorria a implementação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Assim, no início de 2009, assumi o cargo de Professora do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), trabalhando durante um ano na Escola Municipal Francisco Vaz de Lima. No ano seguinte, consegui a transferência para a Escola Municipal Maria Tereza Abreu de Figueiredo, onde cursei as séries iniciais e atuo como professora até hoje.

Como a pesquisa deve fazer parte da vida de todo professor, iniciei o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Coordenação Pedagógica na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e, posteriormente, dei início ao curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Além disso, participei em inúmeros cursos, encontros e seminários, que contribuíram significativamente para a minha formação humana, acadêmica e profissional.

Ainda durante a graduação, houve a oportunidade de aprender sobre o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pensado e desenvolvido por Karl Marx e

Friedrich Engels, a Psicologia Histórico-Cultural, com Lev Semionovitch Vigotski¹ como principal representante, e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaborada por Dermeval Saviani.

Essa formação foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho realizado na escola, pois, ao ser elaborado o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, adotou-se uma concepção teórica única para toda a rede: optou-se pelo pressuposto filosófico do MHD, pela concepção de desenvolvimento humano fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e pelo aporte teórico da PHC.

Nesse movimento contínuo de leituras, pesquisas e estudos, buscamos constantemente ampliar nosso conhecimento a fim de aprimorar o planejamento e oferecer um ensino de qualidade em uma escola pública que atende aos filhos da classe trabalhadora. Isso porque compreendemos e defendemos o papel social da escola, que, inserida em uma sociedade capitalista dividida em classes, também faz parte das contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. A escola é, portanto, o local responsável pela transmissão do conhecimento científico e pela formação dos atuais e futuros membros da classe trabalhadora.

Como pedagoga concursada para o cargo de professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuei como professora regente nos diversos anos dessa etapa do ensino, além de ocupar funções na direção escolar e na coordenação pedagógica, assessorando as turmas de alfabetização². Entretanto, o período que merece destaque e que provocou essa inquietação foi justamente durante o trabalho nas turmas de alfabetização.

¹ A grafia do nome do autor Vigotski apresenta variações na bibliografia brasileira. Neste trabalho, optamos por adotar a grafia “Vigotski” em todas as menções ao autor.

² No Brasil, a Lei nº 11.274/2006 instituiu o Ensino Fundamental com duração de nove anos, incluindo nesse ciclo as crianças a partir de seis anos de idade. De acordo com o Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE), na Educação brasileira, o termo “ciclo” é utilizado para designar os diferentes níveis em que se divide o tempo do ensino público. O ciclo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é entendido como um período sequencial de três anos, sem interrupções. Essa estrutura considera a complexidade do processo de alfabetização, reconhecendo que dificilmente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Logo, o ciclo de alfabetização oferece um período ampliado, com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo desses três anos. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>. Acesso em: 2 set. 2024.

Portanto, esta pesquisa parte de uma relação objetiva e subjetiva que se originou e se consolidou entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa ao longo da trajetória brevemente descrita.

Por mais que tentemos descrever o trabalho realizado em uma sala de aula de alfabetização, com todos os determinantes presentes no processo ensino-aprendizagem e os eventos que ali ocorrem, é possível que não consigamos, pela escrita, transmitir plenamente a sensação de realizar esse trabalho tão gratificante junto aos alunos.

Sob essa perspectiva, esta pesquisa origina-se no cotidiano escolar, no chão da sala de aula e em todo o movimento que uma professora realiza. Esse contexto foi fundamental para o surgimento de uma necessidade didático-teórica na minha atuação como professora alfabetizadora, um impulso que me levou a buscar, por meio da pesquisa, respostas científicas para os anseios e as inquietações que me acompanhavam em relação à apropriação de conhecimentos científicos sobre o processo de alfabetização.

O trabalho com a alfabetização é um período importante para o desenvolvimento de cada criança, pois inicia o processo que permitirá uma mudança significativa na vida do aluno, inserindo-o no mundo letrado e possibilitando a ampliação das suas relações sociais. Desse modo, buscamos sistematizar os principais elementos para o processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pautando esse processo sob a perspectiva da PHC, que defende a transmissão do conhecimento científico para os filhos da classe trabalhadora, promovendo sua assimilação ativa e crítica, com o intuito de contribuir para a emancipação dessas crianças.

A PHC, recente no cenário educacional, teve sua origem no Brasil na década de 1980, tendo como principal expoente o professor Dermeval Saviani. Em pouco mais de quatro décadas de existência, essa abordagem está presente em diversos documentos norteadores da educação pública, como Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), currículos e propostas pedagógicas, por todo o território nacional e também internacional. Ela vem tornando-se cada vez mais conhecida e uma referência obrigatória na história da educação brasileira.

A PHC está presente nas discussões realizadas no interior das instituições de ensino, quando nos questionamos sobre os objetivos da educação, para qual sociedade estamos formando os alunos e que tipo de homem estamos moldando.

Nesse sentido, não podemos desconsiderar a importância que essa abordagem vem conquistando no campo da educação pública nacional. Todavia, mesmo estando presente em alguns documentos norteadores da educação, a PHC nem sempre orienta os planos de aula ou os planejamentos diários dos professores ou mesmo o trabalho efetivo em sala de aula com aos alunos.

Desse modo, é imprescindível conhecer as tendências que orientam o trabalho docente nas salas de aula durante o processo de alfabetização. Isso permitirá identificar as desvantagens ou possibilidades oferecidas por tais tendências pedagógicas, uma vez que diferentes abordagens podem resultar em aprendizados diversos para os alunos, especialmente nas turmas de alfabetização.

De acordo com Costa *et al.* (2023), é possível reconhecer seis tendências pedagógicas ao se pesquisar sobre a alfabetização. A primeira engloba as abordagens tradicionais, que atribuem grande valor ao ensino das letras do alfabeto, sua memorização e, em seguida, à organização e combinação em sílabas, palavras e textos. O trabalho nessa abordagem tradicional inicia com as menores unidades da língua — letras e sílabas —, com enfoque nas relações entre letras e fonemas, para, posteriormente, chegar às frases e textos. Esses são os conhecidos métodos sintéticos da letração e silabação. Durante esse período, o trabalho com as famílias silábicas também é bastante recorrente, estratégia utilizada até os dias atuais nas turmas de alfabetização³. Dentro da abordagem tradicional destacam-se, ainda, os métodos analíticos, que adotam uma abordagem diferente, iniciando a alfabetização a partir de textos e sentenças, estimulando a leitura de forma global.

A segunda tendência é a abordagem tecnicista da alfabetização, cujo foco está no predomínio dos meios de ensino, período em que as cartilhas passam a ter grande relevância no processo de alfabetização, sendo consideradas um elemento fundamental para o êxito na aprendizagem. Para Costa *et al.* (2023, p. 242-243), “Nesse momento surgem cartilhas baseadas no chamado método fônico, amparado nas concepções associacionistas e comportamentalistas da aprendizagem”.

A terceira tendência é a abordagem baseada no construtivismo, cuja principal pesquisadora é Emília Ferreiro. Essa abordagem defende a necessidade de estimular o aprendizado dos alunos e incentivar a participação ativa deles na sala de aula. De

³ A cartilha “Caminho Suave” foi amplamente utilizada na alfabetização e trabalha com as famílias silábicas.

acordo com Costa *et al.* (2023, p. 243), “[...] é difícil uma caracterização do construtivismo do ponto de vista pedagógico”. É pertinente destacar que a abordagem construtivista serviu como fundamento para o desenvolvimento de políticas públicas, inclusive dos Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes que orientam a educação no país.

Para Costa *et al.* (2023, p. 243), com o desenvolvimento do construtivismo na educação nacional, principalmente na alfabetização, contribuiu para a difusão da abordagem que envolve os estudos sobre o letramento, entendido como um “[...] processo de inserção da criança no mundo da cultura letrada”. O letramento, portanto, assume diferentes conotações, sendo visto como complemento da alfabetização, uma perspectiva metodológica ou como um processo semelhante à alfabetização.

As abordagens mencionadas anteriormente estão presentes tanto no ambiente escolar quanto nas pesquisas acadêmicas sobre alfabetização. No campo das pesquisas, a produção do conhecimento na área da alfabetização não para, e novas abordagens continuam a ser estudadas e propagadas, como a concepção do interacionismo discursivo, que busca, por meio da leitura e da produção de textos, associada ao contato com a literatura infantil, trabalhar o processo de alfabetização. Essa abordagem tem como representante o filósofo russo Mikhail Bakhtin coloca o “[...] o conceito de diálogo (dos alunos com o texto, com a professora e entre si) [...]” como elemento central, “[...] o que a aproxima de pressupostos da chamada Pedagogia Libertadora de Paulo Freire” (Costa *et al.*, 2023, p. 243).

Por último, a abordagem baseada na PHC e na Psicologia Histórico-Cultural enfatiza a função da escola como o local primordial de socialização do conhecimento historicamente acumulado, com base no domínio da linguagem escrita. Costa *et al.* (2023) destacam que essa abordagem busca incorporar elementos de outras concepções sem se perder em um ecletismo. Com essa teoria pedagógica, entende-se que há uma relação necessária com a Psicologia Histórico-Cultural. É válido destacar que pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural, como Luria (2016), ao analisar o desenvolvimento da escrita, apontam que esse processo é permeado de avanços e retrocessos. Por isso, é essencial que as crianças compreendam as técnicas socialmente desenvolvidas para representar o pensamento por escrito. Como essa abordagem é recente, há a necessidade que sejam realizadas mais pesquisas sobre alfabetização sob essa perspectiva teórica.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe-se a analisar e a refletir sobre o processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da PHC, e sua contribuição para o trabalho pedagógico no Componente Curricular de Língua Portuguesa, mais especificamente no processo de alfabetização.

O problema de pesquisa que orienta este estudo consiste na seguinte questão: “qual a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de alfabetização?”. Dessa forma, a necessidade de organizar os fundamentos que servirão como base para a futura elaboração de propostas pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização apresenta-se como um problema a ser investigado. É importante ressaltar que o objetivo desta pesquisa não é desenvolver propostas pedagógicas para a alfabetização fundamentadas em uma concepção crítica e dialética, mas, sim, reunir e analisar as contribuições da PHC já existentes.

A escolha pelo tema justifica-se pela atuação da pesquisadora como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrante do quadro próprio da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que adota um currículo próprio orientador do trabalho pedagógico nas instituições de ensino fundamentado na perspectiva teórica da PHC e na Psicologia Histórico-Cultural, com o aporte filosófico no MHD.

Justificamos também a relevância desta pesquisa pelo fato de a PHC, fundamentada no MHD e na Psicologia Histórico-Cultural, defender uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para os filhos da classe trabalhadora — o que contraria as pedagogias burguesas que permeiam a educação nacional —, reafirmando seu compromisso com uma educação escolar organizada de forma intencional, que visa a instrumentalizar a classe trabalhadora em direção à sua emancipação.

Com efeito, no decorrer do trabalho como professora alfabetizadora, deparei-me com a necessidade de superar práticas cotidianas espontaneístas que se naturalizaram e que ainda prevalecem, mesmo que parcialmente, no trabalho pedagógico, especificamente durante o processo de alfabetização.

Além disso, esta pesquisa é justificada pela necessidade de formar profissionais da educação com uma base teórica sólida e integradora, capazes de atuar com diferentes desafios encontrados em sala de aula, contribuindo, assim, com estudos e pesquisas na área de ensino, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a compreender a relação entre a produção de conhecimento científico e as possibilidades de intervenção na realidade educacional.

Na realização desta investigação, que se fundamenta na PHC, a qual tem orientado o trabalho pedagógico dos professores da Rede Municipal de Ensino em que atuamos, empenhamo-nos em compreender essa abordagem de forma mais criteriosa, considerando também a prática na qual estamos inseridos.

Esta pesquisa é motivada pela constatação de que as produções sobre alfabetização baseadas na PHC ainda se encontram dispersas, com lacunas e ideias conflitantes. Como resultado, algumas pesquisas e autores não são sequer citados em determinados estudos, tampouco há um quadro mais completo dos resultados já alcançados e dos desafios que ainda persistem. Essa situação dificulta o avanço da PHC neste campo e sua maior inserção na prática escolar.

Os estudos que tratam sobre as tendências que orientam o trabalho docente são relevantes para o campo educacional, pois permitem a reflexão sobre os avanços necessários frente às exigências atuais.

No estado do Paraná, a década de 1980 foi marcada por intensas discussões e estudos entre professores sobre o currículo escolar, processo que culminou na publicação, em 1990, do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, documento que refletiu o grau de consciência político-pedagógica alcançada pelos professores do estado. A proposta curricular sistematizada, resultado de um trabalho coletivo dos professores, foi norteadada pelos princípios da PHC, que forneceram a base teórica para a sua elaboração.

Outro destaque necessário refere-se ao Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná – Anos Iniciais e Educação Infantil, elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e publicado em 2007. As discussões sobre o currículo começaram em 2004, quando o Departamento de Educação da AMOP iniciou o planejamento das ações para os anos seguintes, estabelecendo como uma das metas um estudo para a elaboração dos referenciais curriculares para as escolas dos municípios do oeste do Paraná, região abrangida pela AMOP.

O grupo de professores envolvidos na elaboração do currículo decidiu utilizar como referência o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, baseando-se, assim, nos pressupostos pedagógicos da PHC, abordagem que orienta a metodologia empregada nos mais diferentes processos pedagógicos e administrativos que organizam o trabalho no âmbito escolar.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é sistematizar os principais elementos para o processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pautado na perspectiva da PHC, das produções existentes sobre o tema entre 2003 e 2023.

Para atingir o objetivo geral, foram propostos objetivos específicos que direcionarão a investigação e que comporão os capítulos desta dissertação. São eles: descrever e analisar os princípios da PHC, estabelecendo uma relação com o processo de alfabetização; investigar as produções científicas, por meio de uma revisão da literatura, incluindo dissertações e teses que pesquisaram o processo de alfabetização à luz dos fundamentos da PHC, no período compreendido entre 2003 e 2023; e, por último, apresentar as contribuições da PHC para o processo de alfabetização dos autores pesquisados.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos, que abordarão os objetivos definidos no projeto inicial e serão construídos a partir da sistematização dos temas analisados ao longo do processo de investigação.

Nessa direção, no primeiro capítulo, apresentaremos os princípios da PHC, teoria pedagógica que assume o compromisso com a classe menos favorecida, ou seja, a classe trabalhadora. Trata-se de uma teoria pedagógica transformadora, no sentido que modifica a teoria e a prática pedagógicas, ambas indissociáveis. Além desse aspecto, a PHC também é compreendida como uma teoria pedagógica emancipadora, pois tem como objetivo o desenvolvimento omnilateral do homem e, conseqüentemente, a sua emancipação humana, o que demanda a superação da sociedade capitalista. Nesse capítulo, também abordaremos a gênese da PHC, os fundamentos teórico-metodológicos, as concepções de mundo e de sociedade, a compreensão do ser humano e do trabalho e as noções de educação e de educação escolar. Concluiremos com uma discussão sobre as concepções de escola pública e currículo, bem como sobre o papel do Estado e das classes sociais.

No segundo capítulo, realizaremos uma revisão da literatura, a partir do levantamento de pesquisas que investigam o processo de alfabetização à luz da PHC. Para isso, utilizaremos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pergunta que norteará essa revisão da literatura é: qual a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de alfabetização? Concluiremos o capítulo com uma síntese dos dados coletados durante a revisão.

No terceiro capítulo, apresentaremos as contribuições da PHC para o processo de alfabetização. A apropriação da leitura e da escrita por qualquer indivíduo — seja a criança em idade escolar ou jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada — é condição indubitável para o pleno domínio de conhecimentos científicos, por isso a importância do processo de alfabetização para a apropriação da leitura e da escrita por todos os sujeitos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa com abordagem qualitativa, o caminho metodológico percorrido será o da pesquisa bibliográfica, que assume a perspectiva materialista histórico-dialética como corrente epistemológica e metodológica de análise, uma vez que consideramos que essa abordagem tem como princípio compreender a relação dos sujeitos em atividade, o processo histórico e suas relações sociais, na perspectiva da totalidade. A cientificidade histórica do materialismo é registrada por Marx (2019, p. 5), em sua obra intitulada “Teses sobre Feuerbach”, quando ele escreve:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Ainda sobre o método, Pires (1997, p. 87), buscando compreender sobre o método materialista histórico-dialético, afirma o seguinte:

[...] compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

De acordo com Demo (2006), é durante a realização de uma pesquisa que se desenvolve o processo de construção do conhecimento, com o objetivo de constituir um novo conhecimento e/ou contribuir para a confirmação ou a refutação de conhecimentos preexistentes. Nesse sentido, a pesquisa torna-se um processo de

aprendizagem tanto para o pesquisador quanto para a sociedade em que é conduzida. Nesse sentido, Demo (2006, p. 42-43) destaca a

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja à mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

Em primeiro lugar é preciso esclarecer que a pesquisa é a investigação do que não se sabe, ou seja, no desconhecido, enquanto o ensino é o trabalho com o que já se sabe, com o conhecido (Saviani, 1997). Assim, a pesquisa emerge como uma busca metódica por respostas a inquietações originadas na prática social, que, ao serem analisadas com base no conhecimento teórico-científico, retornam a essa prática social de forma mais produtiva, promovendo elaborações mais aprofundadas para esclarecer ou solucionar questões práticas ou teóricas não evidentes ou pouco compreendidas socialmente.

O ensino, por sua vez, é o trabalho com o que já é familiar, isso é, com o que já é conhecido. Na perspectiva de Saviani (1997, 2013), ele está presente na relação entre professor e aluno, em que o primeiro deve ter domínio dos conhecimentos historicamente elaborados e socializá-los com o segundo, mediante um método crítico e dialético. Desse modo, cabe a todos os docentes pesquisar e socializar o conhecimento científico acumulando ao longo da história da humanidade.

Demo (2006) contribui para essa discussão ao refletir sobre o discurso difundido na educação, que separa professores que ensinam e professores que pesquisam. Essa separação, segundo o autor, decorre das condições objetivas de trabalho, resultantes tanto da especificidade de cada atividade (traço ontológico) quanto da divisão social do trabalho educativo (traço histórico). Demo (2006, p. 50) ressalta ainda a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, afirmando que “Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa”.

A pesquisa bibliográfica nos proporciona acesso a estudos relacionados ao objeto de pesquisa, possibilitando maior aprofundamento do conhecimento. Boccato (2006) aponta que é por meio dos referenciais teóricos publicados, analisados e apreciados que conseguimos obter subsídios para as diversas contribuições científicas sobre o tema pesquisado.

À vista disso, este trabalho, planejado intencionalmente, tem como propósito contribuir para superar a prática do pragmatismo presente no trabalho docente, levando o leitor a compreender de forma sistemática o princípio educativo/pedagógico. Para isso, fundamenta-se em uma determinada base teórica que oriente o trabalho do professor crítico.

Corroboramos com Saviani quando ele afirma que, para melhor compreender a realidade que nos cerca, é necessário romper com o imediatismo, estudar o passado para agir de maneira a superar as condições existentes e trabalhar na construção de uma nova sociedade. De acordo com Saviani (2019, p. 4), isso

[...] implica a consciência de que, como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que explica o estudo de sua gênese.

Ainda sobre o percurso metodológico, esse terá continuidade por meio da revisão da literatura como forma de investigar o que pesquisas anteriores a esta indicam sobre o objeto de estudo em questão.

Galvão e Ricarte (2019, p. 58-59) definem a revisão como

[...] uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. [...] a revisão sistemática de literatura é uma pesquisa científica composta por seus

próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão, não se constituindo apenas como mera introdução de uma pesquisa maior, como pode ser o caso de uma revisão de literatura de conveniência.

Assim, a revisão é uma metodologia rigorosa que segue protocolos específicos, conforme descrito nas seguintes etapas: construção do protocolo, definição da pergunta de pesquisa, levantamento das pesquisas na literatura, seleção das pesquisas, avaliação crítica dos estudos, coleta dos dados e, por fim, síntese dos dados (Galvão; Sawada; Trevisan, 2004).

Nesse sentido, a presente pesquisa visa a responder questões relacionadas ao período da alfabetização, cuja preocupação motivou a realização deste estudo. Esperamos que os resultados contribuam não somente para o aprimoramento do trabalho do professor alfabetizador, mas também para o desenvolvimento de futuras pesquisas que tenham o mesmo objeto de estudo aqui discutido.

Diante do exposto, encaminhamo-nos para a realização deste estudo.

1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A PHC é uma teoria pedagógica transformadora, comprometida não apenas com a melhoria da educação, mas também com a transformação da sociedade. Ela busca modificar a prática pedagógica realizada nas instituições de ensino e influenciar a formação intelectual da classe trabalhadora. Por isso é chamada de teoria pedagógica transformadora, uma vez que visa a transformar o cenário educacional e social em que é aplicada.

Ao refletirmos sobre essa transformação que objetiva a teoria pedagógica, é essencial compreender o significado da palavra transformar, cuja origem vem do latim *transformare*, que remete a fazer mudar a forma ou aspecto. *Trans* indica movimento através de algo e *formare* significa dar uma nova forma, implicando na superação do que estava posto, dos limites que determinavam a forma precedente.

Contudo, considerar a PHC como uma prática transformadora implica também compreendê-la como revolucionária. Revolução social, para Saviani (1997), significa a ascensão das classes atualmente subalternas ao poder, enquanto as classes dominantes perdem sua primazia. No contexto da sociedade capitalista, trata-se de superar o domínio burguês sobre os meios de produção e instalar uma sociedade que socializa esses meios e os frutos do trabalho. Esse movimento é voltado para uma finalidade específica: a transformação social, o que lhe confere uma teleologia. Nas palavras de Saviani (1989, p. 32), idealizador dessa teoria:

[...] eu não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar a educação precisa ser transformada. Mas, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente.

A PHC constitui-se como uma teoria pedagógica contra-hegemônica, inserida no contexto de uma teoria educacional de esquerda pautada no materialismo histórico e no marxismo. O horizonte político e social dessa pedagogia é a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade sem classes. Para direcionar as suas concepções de homem, de sociedade, de Estado, de trabalho e de educação, ela

estabelece pressupostos teóricos, procedimentos metodológicos e demais ações no ambiente escolar.

Pensar nessa teoria pedagógica é compreendê-la como uma pedagogia que expressa um compromisso com a transformação social, visando à construção de uma sociedade verdadeiramente humana. Nesse sentido, defende o desenvolvimento omnilateral de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, buscando a emancipação humana mediante a superação das condições existentes e a construção de uma nova sociedade.

Na perspectiva da PHC, a prática pedagógica é um ato intencional e planejado, requerendo pesquisas e estudos, ou seja, trabalho e reflexão para avançar teoricamente no campo da pedagogia centrada na prática social transformadora.

Neste capítulo, apresentamos os princípios da PHC como uma teoria pedagógica comprometida com a classe trabalhadora e o desenvolvimento integral das potencialidades humanas. Iniciaremos com uma exposição sobre sua gênese, além de abordarmos seus fundamentos teórico-metodológicos, as concepções de mundo e de sociedade, o entendimento do ser humano e do trabalho, noções de educação e de educação escolar e, por fim, discutiremos as concepções de escola pública e currículo e de Estado e classes sociais.

1.1 A GÊNESE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A PHC foi desenvolvida em um contexto de intensas mudanças no país. Naquele momento da história brasileira, o regime militar interferiu drasticamente em diversos campos da sociedade, incluindo a educação, que passou a ser orientada pela perspectiva desenvolvimentista, fundamentada ideologicamente na Teoria do Capital Humano e pela pedagogia tecnicista.

O regime militar interferiu em toda a organização social, política e econômica do Brasil, promovendo os interesses do capital em detrimento das necessidades do trabalho. No campo educacional, essa influência acirrou ainda mais as contradições referentes ao acesso e à permanência na escola para a maioria da população, principalmente, ou quase que exclusivamente, da classe trabalhadora. A política educacional desenvolvida sob a égide do militarismo expressava a intenção de ampliar o acesso e os níveis de escolarização para aqueles que ainda não tinham acesso ao sistema de ensino. Todavia, essa política não foi efetivamente implantada.

Nesse contexto, Orso (2021, p. 288), enfatiza que,

Como nenhuma teoria pedagógica surge do nada, pode-se afirmar que seu surgimento também deve ser entendido, simultaneamente, como produto de um contexto de crise política, econômica, social e educacional, e resposta a essa sociedade e à realidade que a suscitou. Como tal, revela-se como uma exigência social, a exigência de uma nova educação, comprometida com a superação das condições existentes e a construção de uma nova sociedade.

Propor uma mudança na escola, na educação e, conseqüentemente, na sociedade é um dos objetivos da PHC, proposta de educação que surgiu no final da década de 1970, mais precisamente em 1979, no Brasil, sendo elaborada pelo professor Dermeval Saviani.

Nesse contexto, Saviani dedicou-se a estudar a exclusão escolar e os baixos índices de rendimento, baseando-se em dados concretos. Ele classificou as teorias da educação conforme sua apreciação em relação ao problema da marginalidade (exclusão social), levando em consideração a realidade tangível. Determinadas teorias defendiam que a educação era uma ferramenta de progressão social e de superação da situação de marginalidade causada pelo cenário educacional. Outras teorias, por sua vez, entendiam a educação como uma ferramenta de discriminação social e fator de marginalização (Saviani, 1997). Saviani (1997, p. 27) classificou o primeiro grupo como teorias não-críticas, pois procuravam entender a educação com base nela mesma, desconsiderando os condicionantes objetivos que sobre ela atuavam:

Como já assinali, o primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo eu as denominei de "teorias não-críticas".

Já o segundo grupo, classificado como teorias crítico-reprodutivistas, considerou a educação a partir de seus condicionantes sociais, caracterizando-a como

um mero fator de reprodução da sociedade. Nesse sentido, Saviani (1997, p. 27) afirma:

Inversamente, as teorias do segundo grupo — que passarei a examinar — são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas".

O autor, portanto, aponta a necessidade de superar por incorporação essas teorias, sem negar seu núcleo válido.

Ao abordar a PHC, explicitamos que se trata de uma teoria pedagógica transformadora, que pressupõe uma modificação tanto na mentalidade educativa quanto na prática pedagógica. Essa prática deve ser um ato intencional, planejado e cuidadosamente pensando, resultante de uma reflexão atenta e de um trabalho diligente. Somente por meio de um planejamento intelectual bem elaborado e documentado é que essa prática transformadora pode ser, de fato, efetivada.

Assim, a PHC não é uma prática pedagógica qualquer, imprecisa ou sem compromisso; ao contrário, é uma pedagogia que não se tornou dominante e que tem como propósito a construção de uma nova educação para uma nova sociedade — e, por isso, mantém o seu compromisso com a classe trabalhadora.

Destacamos que, inicialmente, a PHC não recebeu esse nome. Saviani (2013) empregou os termos “Pedagogia Dialética” e “Pedagogia Revolucionária” para expressar uma teoria que não se limitava a retratar os mecanismos pelos quais a escola não funciona de modo adequado, compreendendo o fracasso como única direção possível.

Compreender adequadamente a PHC é uma condição indispensável para uma prática efetiva. Portanto, passaremos a explorar os fundamentos teórico-metodológicos dessa teoria pedagógica revolucionária.

1.2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Saviani (2012) explicita que os fundamentos da PHC foram estruturados com base nas obras de Marx, Engels, Gramsci e Lênin e outros estudiosos que se debruçaram para interpretar e pesquisar as obras na área da educação. Essa base permitiu a organização de uma teoria crítica de natureza dialética, que articula a relação entre a educação e seus determinantes sociais, com o objetivo de transformar a sociedade a partir da perspectiva da classe subalterna, ou seja, a classe trabalhadora. Nesse contexto, Saviani (2012, p. 81) afirma que

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Saviani explica como ocorreria essa reorganização do processo educativo para que a educação passasse por uma transformação e, conseqüentemente, a sociedade se transformasse. Por isso, a importância de fundamentar a PHC em uma concepção de mundo marxista e nos autores mencionados anteriormente.

É importante destacar que esses autores clássicos do marxismo, em suas formações e pesquisas, não se dedicaram a elaborar uma teoria pedagógica. Essa tarefa coube à PHC, que, conduzida por Saviani, desenvolveu uma concepção pedagógica com fundamentos que evidenciam uma visão abrangente de mundo, de homem, da sociedade e da educação, bem como a produção do conhecimento e a educação como construções sociais de homem e sociedade, embasando-se no método materialista histórico-dialético.

Saviani (2019, p. 422) esclarece que

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se

explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

A PHC trata-se de uma teoria pedagógica revolucionária, com raízes no comunismo, que possui uma teleologia, voltando-se para uma finalidade específica: a transformação social, com o objetivo de promover o desenvolvimento omnilateral de todos os agentes envolvidos e a emancipação humana (Orso, 2021).

Com efeito, a PHC assume o compromisso com a transformação social, tendo como eixo principal o seu caráter revolucionário e transformador, que tem papel significativo na construção de uma nova educação, um novo homem, uma nova sociedade e, conseqüentemente, uma nova humanidade. Da elaboração de um novo conhecimento e da articulação desses componentes, resulta uma práxis pedagógica transformadora, ou seja, uma nova prática social.

Eis aqui o ponto primordial da PHC: o seu caráter transformador e revolucionário. Como teoria pedagógica, ela compreende o processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade, considerando as inúmeras determinações envolvidas. Embora outras teorias pedagógicas também analisem esses elementos, a PHC vai além ao oferecer uma análise aprofundada e uma base histórica e historicizante. De acordo com Saviani (2013, p. 1),

[...] é possível constatar que a história só se pôs como um problema para o homem, isto é, só emergiu como algo que necessitava ser compreendido e explicado, a partir da época moderna. A razão disso é relativamente simples. Enquanto os homens garantiam a própria existência no âmbito das condições predominantemente naturais, relacionando-se com a natureza através da categoria da “providência”, o que implicava o entendimento de que o meio natural lhes fornecia os elementos básicos da subsistência — os quais eram apropriados em estado bruto, exigindo, quando muito, processos rudimentares de transformação que, por isso mesmo, resultavam em formas de vida sociais estáveis sintonizadas com uma visão cíclica do tempo —, não

se punha a necessidade de se compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações que se processam no tempo, isto é, não se colocava o problema da história.

Saviani (2013) prossegue explicando que as transformações ocorridas marcaram uma ruptura significativa na configuração da vida durante a Idade Média, iniciando a transição para a época moderna. Essa mudança fundamental foi impulsionada por uma série de fatores que reconfiguraram a estrutura da sociedade e a relação do homem com o trabalho, com a natureza e com a produção para sua sobrevivência. Nesse contexto, a natureza assume outro lugar nessa estrutura, sendo compreendida como matéria-prima nas modificações que o homem realiza em seu entorno, conforme explica Saviani (2013, p. 2):

E a visão do tempo deixa de ser cíclica, caracterizando-se agora por uma linha progressiva que se projeta para frente, ligando o passado ao futuro por meio do presente. Surge aí a questão de se compreender a causa, o significado e a direção das transformações. A história emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico. O homem, além de se constituir em um ser histórico, busca agora se apropriar de sua historicidade. Além de fazer história, aspira tornar-se consciente de sua identidade.

Saviani toma como base para a construção da PHC a Ciência da História, alicerçada no materialismo histórico de Marx e Engels, assim como nos aportes de estudiosos como Lênin e Gramsci e outros que aprofundaram suas pesquisas no campo da educação. Saviani, ao refletir sobre a perspectiva da classe trabalhadora, buscou elaborar uma teoria que articulasse a educação às suas determinações sociais, com o objetivo de contribuir para a transformação da sociedade

Toda teoria pedagógica delineia um ideal de homem a ser formado e direciona para um caminho de construção social, mesmo que sua concepção de mundo subjacente não esteja claramente definida (Cascavel, 2008). Portanto, refletir sobre concepções de homem, de sociedade, de educação, de produção de conhecimento e outros determinantes da educação e da sociedade contribui para promover uma ação pedagógica sólida e de qualidade.

Com base nesses fundamentos, é possível desenvolver práticas de ensino mais revolucionárias e emancipatórias. No caso específico de alfabetização dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme proposto nesta pesquisa, é imprescindível retomar os fundamentos da PHC, de modo que, ao articular as

propostas pedagógicas com esses fundamentos, os professores possam estimular a consciência crítica e histórica dos alunos desde cedo, incentivando-os a refletir sobre a realidade e a transformá-la de forma consciente.

Para implementar essa abordagem, é importante considerar alguns aspectos centrais da PHC, como veremos a seguir.

1.3 AS CONCEPÇÕES DE MUNDO E DE SOCIEDADE

A concepção de mundo pode ser constituída por diferentes conhecimentos e posicionamentos acerca da vida. Temos, por exemplo, as concepções religiosas orientadas pelo princípio da transcendência, que propõem uma realidade não terrena e material e podem variar de acordo com a influência dos contextos sociais, culturais e pessoais na formação das ideias de um indivíduo. A concepção de mundo é, de fato, uma construção complexa que resulta da interação entre fatores individuais e coletivos.

Cada pessoa desenvolve sua própria visão de mundo com base em suas experiências, valores, crenças, educação, cultura e interações pessoais. Essa perspectiva individual é única, refletindo as vivências e as interpretações particulares da realidade de cada um. Ela é mediada, portanto, pelos elementos constitutivos da consciência individual, podendo ser influenciada por crenças, pelos sentimentos de individualismo e/ou afetividade ou, até mesmo, pelas ilusões.

Embora Marx e Engels tenham vivido no século XIX, a afirmação de que “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes” (Marx; Engels, 2008, p. 8) continua ressoando ao longo do tempo, permitindo que possamos compreender a nossa sociedade a partir desse movimento de contradição existente entre burgueses e proletariados. A atemporalidade dessa ideia é uma característica dos pensamentos dos autores, que, como visionários do seu tempo, começaram a idealizar uma sociedade comunista.

A concepção de mundo da PHC — bem como de sociedade, de educação e outras que constituem essa teoria pedagógica — está fundamentada em Gramsci (1978, p. 12), que reverbera:

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que

partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Gramsci defende que a concepção de mundo deve ser crítica e consciente, superando a concepção individualista de mundo. Para ele, a sociedade civil apresenta-se como o espaço privilegiado para a luta pela hegemonia da classe revolucionária.

Saviani (1982) acrescenta que uma concepção de mundo pode ser definida pelo grau de elaboração e de sistematização, variando desde o nível mais elementar — ou seja, o senso comum — até a consciência filosófica. Essa variação contribui para a complexidade das concepções de mundo.

A PHC, com seus pressupostos fundamentados no MHD, compreende o “[...] homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência” (Saviani, 2019, p. 94). O autor explica que a produção da existência do ser humano “[...] implica no desenvolvimento de formas e conteúdos, cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (Saviani, 2019, p. 99). Portanto, toda ação educativa implica expressar uma concepção de mundo, de sociedade, de homem, de educação e de conhecimento, entre outras categorias.

Para Duarte (2013), à medida que um homem se desenvolve com sua individualidade, sua concepção de mundo tende a se tornar mais individualizada. Isso significa que suas experiências, percepções, reflexões e construções mentais se tornam mais distintas e específicas, refletindo sua singularidade como pessoa.

Paradoxalmente, à medida que essa individualidade se desenvolve, a concepção de mundo do indivíduo pode também se tornar mais representativa da universalidade do gênero humano. Isso ocorre porque, ao aprofundar-se em si mesmo, o indivíduo pode desenvolver uma compreensão mais ampla e inclusiva da humanidade, identificando padrões, questões e aspectos comuns a uma ampla gama de pessoas. Ao tornar-se mais consciente de suas particularidades, o indivíduo pode adquirir uma compreensão mais profunda das similaridades e das diferenças entre si e os outros seres humanos. Essa consciência pode levar a uma maior compreensão das perspectivas e das experiências alheias, contribuindo para uma visão de mundo que reflete não apenas a individualidade, mas também aspectos compartilhados da condição humana.

Assim, a individualidade e a compreensão da universalidade do gênero humano podem coexistir e até se fortalecer mutuamente. À medida que um indivíduo se torna mais consciente de sua singularidade, ele pode simultaneamente desenvolver uma visão mais ampla e inclusiva da humanidade como um todo. Essa perspectiva pode ser enriquecida pela compreensão de que as experiências individuais, por mais únicas que sejam, também estão interligadas a experiências e sentimentos comuns a todos os seres humanos.

A concepção de mundo é uma construção complexa que resulta da interação entre fatores individuais e coletivos. Essa concepção individual não surge de maneira isolada; pelo contrário, ela é influenciada e pensada por elementos coletivos, como a história, a sociedade, a cultura e as estruturas de poder presentes no ambiente em que o indivíduo está inserido. Ideias, valores e crenças coletivas são absorvidos e internalizados, influenciando diretamente a forma como cada pessoa percebe e interpreta o mundo ao seu redor.

De acordo com Saviani (1982, p. 10), outra característica que vai determinar uma concepção de mundo é, efetivamente, o seu grau de elaboração e de sistematização, que pode variar desde o nível mais elementar, o senso comum, até o patamar mais complexo da consciência filosófica:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Nesse contexto, Duarte (2015) afirma que as concepções de mundo variam em graus de consistência, coerência, profundidade e complexidade. Essa perspectiva está alinhada com a visão marxista da formação da consciência, que enfatiza como as estruturas sociais e econômicas, em particular a luta de classes, influenciam a maneira como os indivíduos percebem e interpretam a realidade. Conforme essa perspectiva, o desenvolvimento da consciência está sujeito a influências sociais, econômicas e culturais, sendo formado pelas relações de poder existentes na sociedade.

A luta de classes gera contradições que permeiam todas as esferas da vida, incluindo as concepções de mundo individuais e coletivas. Nesse contexto, uma ideologia capitalista dominante, presente nas teorias científicas, filosóficas e nas representações artísticas, pode distorcer as representações da realidade, ou seja, essas distorções podem levar o senso comum a interpretações equivocadas. Essa ideologia dominante busca promover uma concepção de mundo que contrasta com a da classe trabalhadora, particularmente com a inculcação do senso comum liberal e neoliberal.

Para a PHC, a concepção de mundo marxista emerge da compreensão de que é por meio do trabalho que os seres humanos se reproduzem e se desenvolvem historicamente. O trabalho, portanto, não é apenas uma atividade produtiva, mas também transformadora. Nesse movimento de transformação, desenvolve-se uma compreensão dialética da história, que possibilita conhecer as tendências de transformação futuras ao estabelecer uma relação entre o presente e uma síntese do passado (Duarte, 2016).

Nessa direção, Gramsci (1978) defende que, para alcançar níveis cada vez mais elevados na elaboração da concepção de mundo, é imprescindível a efetivação do trabalho educativo, pois ela é determinada pela relação entre a luta ideológica e o caráter de permanente transformação.

Outro ponto fundamental para a compreensão dos pressupostos da PHC é o entendimento de que o ser humano é considerado um sujeito histórico, simultaneamente produto e produtor da cultura em que está imerso. Nesse contexto, a formação do indivíduo está intrinsecamente ligada às relações sociais e ao processo histórico, especialmente pelo meio da interação com outros indivíduos em um determinado contexto social, cultural e histórico.

O que diferencia a PHC de outras teorias pedagógicas é justamente seu aspecto singular fundamentado na relação entre o trabalho educativo e a formação e transformação da concepção de mundo dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Duarte, 2021).

Nessa conjuntura, o ser humano é um sujeito histórico, resultado do seu ambiente, das suas interações sociais e dos sistemas políticos, econômicos e culturais em que está inserido. Sua identidade, valores, crenças e conhecimentos são construídos e influenciados pelas condições históricas e sociais em que vive. Sob essas circunstâncias, as concepções de pensamento são imprescindíveis para que o ser humano possa compreender uma visão de mundo manifestada em matérias complexas e de alto grau de desenvolvimento.

Nesse sentido, os estudos de Gramsci (1978, p. 13) contribuem para que possamos compreender as relações entre a concepção de mundo e a linguagem pela qual ela se expressa:

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou da menor complexidade de sua concepção de mundo. Quem fala somente o dialeto e compreende a língua nacional em graus diversos, participa necessariamente de uma intuição de mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada e anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou economicistas, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com o dialeto, não é possível fazer a mesma coisa.

Corroboramos com Duarte (2016) quando ele afirma que o ensino dos conteúdos escolares orienta a concepção de mundo do aluno em processo de aprendizagem. Nesse sentido, o autor compartilha da visão de Gramsci ao reconhecer que “[...] uma das formas da escola contribuir para o desenvolvimento da concepção de mundo dos alunos é o trabalho sistemático com a língua falada e escrita, desde a educação infantil até o ensino superior” (Duarte, 2015, p.16).

Nessa conjuntura em que a sociedade “[...] se constitui num complexo de indivíduos, relações, condições e movimentos diferenciados, divididos e conflituosos, decorrente da própria organização social” (Orso, 2014, p. 173-174), a concepção de mundo hegemônica ganha espaço no processo de ensino e aprendizagem, corrompendo o conhecimento sistematizado ao longo da história da humanidade.

Segundo Alves (1985), a partir do momento em que se dominam as leis que controlam o desenvolvimento da sociedade, é possível conhecer essa sociedade. Caso contrário, o conhecimento limita-se a uma superfície, sem que se compreendam as relações essenciais que a constituem. Portanto, é significativo conhecer a sociedade concreta no seu viés histórico e materialmente elaborada e estruturada por sujeitos reais.

A PHC fundamenta-se na análise crítica da estrutura social, destacando o antagonismo de classes como um elemento estruturante da sociedade. Esse antagonismo refere-se à incompatibilidade de interesses que permeia as relações existentes, incluindo aquelas no contexto educacional. Nesse contexto, a escola emerge como uma instituição diretamente ligada às dinâmicas de classe, conforme aponta (1994, p. 152-153):

Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para sobreviver, surge uma educação diferenciada. É aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a.

A sociedade passou a ser dividida em classes a partir do surgimento da propriedade privada dos meios de produção, que se desenvolveu com o avanço das forças produtivas e o surgimento de um excedente de produção. Essa divisão em classes sociais culminou na criação da escola enquanto instituição, marcada pela divisão entre processo educativo e atividade produtiva. Sobre essa questão, Saviani (2007, p. 154) explica:

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Isso posto, salientamos a importância da escola na construção tanto individual quanto coletiva da concepção de mundo. É por meio desse conhecimento que o ser humano pode evoluir do senso comum à consciência filosófica, capacitando-se a resistir aos desafios de uma sociedade desumana e que interfere diretamente nas condições de vida. Nas palavras de Saviani (1984, p. 13):

De tudo o que foi dito conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

A PHC advoga pela formação crítica, que visa a expandir a concepção de mundo dos sujeitos, de modo que possam ter conhecimento para ver e refletir para além das aparências visíveis, ou seja, compreender as complexidades e nuances por trás das superfícies, proporcionando aos sujeitos a possibilidade de analisar as contradições da sociedade capitalista e, assim, agir de forma revolucionária.

À vista disso, destacamos a importância da escola, que surgiu para ocupar o tempo ocioso dos sujeitos, que agora dispunham de tempo livre sem a necessidade de trabalhar. Esse novo modelo de educação passou a ser reconhecido como educação convencional, em contraposição à educação intrínseca ao processo de produção, estabelecendo uma clara separação entre educação e trabalho.

Saviani (2013, p. 88) observa que

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista. É dessa forma que

se articula a concepção política socialista com a pedagogia histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

A escola é o local que tem como atribuição primordial a socialização do conhecimento científico, o saber sistematizado que foi produzido e acumulado pela humanidade ao longo de sua história. Por esse motivo, ela configura-se como um instrumento cultural a ser empregado pelos sujeitos conforme seus interesses de classe no processo de transformação social. Nesse contexto, a PHC, voltada para contribuir com a formação humana da classe trabalhadora, necessita estar articulada aos movimentos que buscam superar a ordem capitalista. Historicamente inserida no desenvolvimento da sociedade, essa abordagem pedagógica tem por objetivo a superação da sociedade de classes e a construção de uma sociedade socialista.

Esse movimento de superação e de reconstrução da sociedade é viabilizado pela atuação revolucionária, a partir do movimento em que os sujeitos tomam conhecimento da realidade material e se tornam capazes de transformá-la objetivamente, com a finalidade de acabar com a divisão de classes, fonte de desumanidade, degradação e desigualdade.

1.4 AS CONCEPÇÕES DE SER HUMANO E DE TRABALHO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A natureza abrange um conjunto de elementos naturais, incluindo o ser humano, que se destaca por suas características peculiares, embora compartilhe características semelhantes com os demais animais, como a busca pela sobrevivência, que implica alimentação, abrigo e proteção contra os perigos que possam aparecer, além da reprodução. Nesse contexto, o ser humano amplia o processo de humanização ao gerar novas necessidades e criar meios para satisfazê-las, como o desenvolvimento da linguagem e dos meios de produção.

Leontiev (1978) distingue hominização e humanização ao estudar o desenvolvimento do homem. A hominização corresponde à origem da espécie *Homo Sapiens*, marcando o início do contínuo desenvolvimento humano. Embora não tenha surgido uma nova espécie desde então, o *Homo Sapiens* continua a se desenvolver constantemente. Esse processo ininterrupto de desenvolvimento é denominado

humanização, que representa uma transição em que o ser biológico e natural evoluiu para o ser social.

Segundo Duarte (2008, p. 23), todo sujeito nasce pertencendo ao processo de hominização, todavia, em relação ao processo de humanização, o mesmo não pode ser dito:

De forma alguma pretendo argumentar que a vida humana ou o processo de conhecimento se realizam de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da prioridade ontológica da relação entre natureza e sociedade deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra: o salto da história da natureza orgânica para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica.

Para Leontiev (1978), o ser humano, com o intuito de satisfazer suas necessidades ou mesmo no sentido de ampliá-las, começou a produzir e a empregar alguns instrumentos, incluindo ferramentas de defesa. Esse processo remonta aos primórdios da existência humana, quando o homem percebeu que poderia melhorar suas chances de sobrevivência e sucesso ao empregar instrumentos para caçar animais e construir abrigos. Esses instrumentos evoluíram para se tornar ferramentas de trabalho. Ao desenvolver essas atividades, o indivíduo transformou a natureza ao seu redor, absorvendo os resultados dessas práticas de forma inconsciente, assimilando ideias, práticas e padrões que estavam se desenvolvendo à sua volta como se fossem seus. Todo esse movimento de relação do homem com a natureza, resultando em transformações mútuas, somente é possível por intermédio da atividade humana conhecida como o trabalho.

O trabalho, compreendido aqui como uma categoria básica de análise, é explorado a partir da obra “O capital: crítica da economia política”, de Marx (1988, p. 142), para quem o trabalho

[...] é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-

a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

O trabalho é aqui concebido como uma atividade exclusivamente humana e uma relação social fundamental, por meio da qual o ser humano produz a sua própria existência, sendo essencial para a formação do homem. É a partir do processo de trabalho que se concebe o processo de conhecimento. Isso porque o homem não apenas realiza a ação de transformar o material com que está trabalhando, mas também “[...] realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade” (Marx, 1988, p. 143). Desse modo, são os seres humanos os responsáveis por criar as condições de sua própria existência, utilizando os objetos que encontram na natureza como objetos de trabalho.

A longa citação de Marx (1988, p. 197) faz-se necessária para expor sua afirmação sobre o trabalho como uma relação do homem com a natureza:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade. Não estamos lidando agora com aquelas formas primitivas de trabalho que nos recordam apenas o mero animal. Um intervalo de tempo imensurável separa o estado de coisas em que o homem leva a força de seu trabalho humano ainda se encontrava em sua etapa instintiva inicial. Pressupomos o trabalho em uma forma que caracteriza como exclusivamente humano. Uma aranha leva a cabo operações que lembram as de um tecelão, e uma abelha deixa envergonhados muitos arquitetos na construção de suas colmeias. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto ergue a construção em sua mente antes de a erguer na realidade. Na extremidade de todo processo de trabalho, chegamos a um resultado já existente antes na imaginação do trabalhador ao começá-lo. Ele não apenas efetua uma mudança de forma no material com que trabalha, mas também concretiza uma finalidade dele próprio que fixa a lei de seu *modus operandi*, e à qual tem de subordinar sua própria vontade. E essa subordinação não é um ato simplesmente momentâneo. Além do esforço de seus órgãos corporais, o processo exige que durante toda a operação a vontade do trabalhador permaneça em consonância com sua finalidade. Isso significa

cuidadosa atenção. Quanto menos ele se sentir atraído pela natureza de seu trabalho e pela maneira por que é executado, e por conseguinte, quanto menos gostar disso como algo em que emprega suas capacidades físicas e mentais, tanto maior atenção é obrigado a prestar.

Podemos observar que Marx coloca o homem em uma relação de igualdade com a natureza, afirmando que é na realização do trabalho que homem e natureza participam igualmente do processo.

Como parte constituinte da natureza, o homem distingue-se dos demais animais por ser dotado de características particulares, embora compartilhem necessidades básicas de sobrevivência, como alimentar-se e reproduzir-se, entre outras. Além disso, o homem cria novas necessidades e também produz meios para satisfazê-las, com a criação de meios de produção. Essa atividade única do ser humano é o que faz com que o homem se produza como homem, pois ele cria a sua própria vida humana no momento em que intervém no mundo para assegurar sua sobrevivência.

Quando o homem utiliza um objeto para alcançar seus objetivos e satisfazer suas necessidades, interferindo e modificando o ambiente natural, ele está realizando trabalho. O homem é o trabalho, ou seja, o trabalho é intrínseco ao ser humano, representando sua ação essencial. De acordo com Marx (1988, p. 148):

É falso afirmar que o trabalho, enquanto produtor de valores de uso, seja a única fonte de riqueza produzida por ele, isto é, da riqueza material. Já que o trabalho é uma atividade que consiste em apropriar-se do que é material com esta ou aquela finalidade, necessita da matéria como pressuposição. A proporção entre trabalho e matéria natural varia muito nos diferentes valores de uso, mas o valor de uso contém sempre um substrato natural. Como atividade que visa, de uma forma ou de outra, à apropriação do que é natural, o trabalho é condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza independentemente de qualquer forma social. Ao contrário, trabalho que põe valor de troca é uma forma especificamente social do trabalho. Trabalho de alfaiate, por exemplo, em sua terminidade material como atividade produtiva particular, produz a roupa, mas não o seu valor de troca. Este é produzido pelo trabalho, não como trabalho de alfaiate, mas sim como trabalho abstratamente geral, que está inserido em um conjunto social, e cuja textura não saiu das mãos do alfaiate.

O trabalho é uma atividade consciente e intencional realizada exclusivamente pelo homem, visando a alcançar objetivos predefinidos a partir de necessidades

imediatas. Ao alcançar esses objetivos, o trabalho não apenas contribui para a sobrevivência e a existência do homem, mas também para a sua constituição como indivíduo. Por isso, o homem é resultado de seu próprio trabalho, pois é ele quem planeja e executa as tarefas necessárias para a manutenção da vida em comunidade.

Esse processo de humanização é viabilizado unicamente pelo trabalho, uma atividade basilar que somente o ser humano é capaz de desenvolver. Consequentemente, é pelo trabalho que o homem se desenvolve como ser humano. Assim, fica evidente a importância do trabalho na condição humana e em sua evolução como ser humano. O trabalho é considerado uma atividade humana por excelência, por meio da qual o homem se transforma e se desenvolve.

Nesse sentido, Saviani (2013, p. 7) ressalta que

[...] um homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Ao contrário dos outros animais, limitados a atender às suas necessidades básicas impostas pela natureza, o homem transcende essas exigências naturais por meio do trabalho, pois precisa produzir continuamente sua própria existência. Por meio do trabalho, o homem intervém no mundo para garantir sua sobrevivência e, ao fazê-lo, cria a própria vida humana. Ele molda o ambiente à sua volta, manipulando a natureza com o uso de ferramentas, tecnologia e conhecimento. Essa capacidade de transformação e de criação é o que distingue o homem dos animais e é fundamental para a sua humanização. Assim, o “[...] trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (Saviani, 2013, p. 11).

Leontiev (1978) afirma que o homem está sujeito a duas leis: a primeira de ordem biológica e a segunda de ordem sócio-histórica. As leis biológicas dizem respeito à adaptação às condições do ambiente, enquanto as leis sócio-históricas referem-se ao desenvolvimento da própria produção e aos fenômenos que ela

engendra. Desse modo, o ser humano desenvolve-se como um sujeito do processo social de trabalho.

Em relação ao processo de passagem dos animais aos homens, Leontiev (2004, p. 280) explica que esse

[...] mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas.

Dessa forma, o trabalho é o processo pelo qual o homem se produz como homem, desenvolvendo suas habilidades, conhecimentos e capacidades, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da sociedade. Além de assegurar a sobrevivência material, o trabalho desempenha um papel central na formação da identidade humana.

O trabalho é fundamental para a realização plena do ser humano, tanto no aspecto individual quanto no coletivo, sendo fundamental para as relações humanas ao longo da vida. Ele surge da intencionalidade humana de adaptar-se às necessidades de sobrevivência. A sociedade se estabelece para produzir os bens essenciais à vida humana, e as relações de trabalho, juntamente com sua forma de organização e de distribuição, constituem a base material dessa estrutura. Portanto, é a partir da prática do trabalho que ocorre a humanização do ser humano. Sem essa atividade, estaríamos limitados à condição da vida animal.

1.5 AS CONCEPÇÕES DE ESCOLA E DE EDUCAÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A PHC é uma teoria pedagógica voltada para a formação humana, cujo propósito é trabalhar o saber sistematizado para que dele resulte o saber significativo. Nesse movimento de transformação do conhecimento, durante o processo de transmissão e assimilação, o sujeito envolvido no aprendizado realiza análises que relacionam o conhecimento científico trabalhado no ambiente escolar com a sua

realidade, compreendendo-o como algo historicamente elaborado e essencial para sua formação humana.

Nesse contexto, a escola é defendida como a instituição responsável pela socialização do saber sistematizado, sendo determinada histórica e socialmente. Assim, está inserida na conjuntura das transformações sociais. A PHC consolida-se nesse espaço, embora não se restrinja a ele; pelo contrário, seus objetivos são direcionados para uma prática social global. A escola, enquanto instituição de socialização do conhecimento, isto é, como *locus* do saber sistematizado, consolidou-se como a principal forma de educação.

Conforme destaca Saviani (1994, p. 157):

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades de progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. [...] a forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. É por isso que se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar.

Saviani faz uma análise histórica a partir do método do materialismo histórico, no qual identifica o “mais desenvolvido” como uma “síntese de múltiplas determinações”, que incorpora em sua forma todas as formas anteriores, para demonstrar que a educação escolar se estabelece como o modelo dominante de educação, assim como foi proposto por Marx (2007, p. 20), que afirma que

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada de produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo o que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação, etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior.

De acordo com Saviani (2008), a educação escolar é definida como a forma mais desenvolvida, principal e dominante de educação. Nesse sentido, as demais

formas de educação têm a educação escolar como base, sendo a escola a força pedagógica que orienta. Embora ao longo da história da humanidade a educação não-escolar tenha antecedido a educação escolar formal, no contexto atual, é impossível compreender a educação sem a escola (Saviani, 2008).

Saviani (2013, p. 13) define a educação como o processo pelo qual o sujeito se apropria do conhecimento produzido historicamente pelo próprio homem:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

De modo a acrescentar, Saviani (2008, p. 155) declara que “[...] podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação”. Dessa forma, os demais modelos de educação são compreendidos a partir da educação escolar, de acordo com Saviani (1994, p. 157):

Se a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, compreende-se por que as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola. Ocorre aqui com a questão escolar o mesmo fenômeno que Marx descreveu com relação à economia, ou seja, trata-se de compreender as formas menos desenvolvidas a partir das mais desenvolvidas e não o contrário. É nesse sentido que é possível compreender a educação a partir da escola e não o contrário. As formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma desenvolvida de educação. Este é o fenômeno que observamos hoje em dia, a tal ponto que, quando falamos em escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar.

Nesse sentido, a educação escolar é o modelo fundamental de educação, e a escola representa a forma principal, dominante e generalizada de educação. Portanto, a universalização de uma escola unitária, que se dedique ao máximo desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos em uma formação omnilateral⁴, de modo a ocorrer a

⁴ A formação omnilateral diz respeito a um pensamento que defende que o ser humano deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho.

evolução plena do intelecto, “[...] estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo” (Saviani, 1994, p. 164).

Não podemos ignorar a estrutura de nossa sociedade, caracterizada pela divisão de classes entre a burguesia e o proletariado, cujos interesses são conflitantes. A burguesia é composta por indivíduos que detêm os meios de produção, como fábricas, empresas e recursos financeiros, e vivem da exploração do trabalho realizado pelos trabalhadores assalariados, que, por sua vez, vendem sua mão de obra para subsistência. Essa “[...] contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola” (Saviani, 1994, p. 159).

A gênese da educação ocorreu de forma síncrona à gênese do homem, inicialmente de forma coletiva e comum a todos. No entanto, à medida que a humanidade se separou em classes, a história da escola teve início com a divisão dos sujeitos em classes, em que uma explora e a outra é explorada, uma domina a outra é dominada. Para Saviani (1994), com essa configuração de sociedade, regida pelo sistema capitalista, alcançamos o ápice do desenvolvimento da sociedade de classes.

A oferta de educação pela burguesia aos trabalhadores não foi meramente por preocupação social, mas, sim, por necessidade de mão de obra para as indústrias em crescimento. Dessa forma, a classe burguesa sentiu-se compelida a ofertar educação escolar aos trabalhadores, focando exclusivamente no desenvolvimento das forças produtivas. Contudo, essa educação ofertada não era completa; pelo contrário, consistia no mínimo possível de conhecimento a ser ensinado, voltado exclusivamente para qualificar o trabalhador para o desempenho técnico de sua profissão (Saviani, 1994).

Sobre essa questão, Saviani (1994, p. 161) reverbera:

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas ‘em doses homeopáticas’, apenas aquele mínimo para poder operar a produção. É difícil fixar limite, daí porque a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la. [...] Nesse processo de análise dos conhecimentos que os trabalhadores detinham e na sua elaboração, os trabalhadores foram desapropriados e o saber sistemático relativo ao conjunto do processo produtivo passa a ser domínio apenas da classe dominante, do empresariado. É dessa

forma que se contorna a contradição. O trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele que é força produtiva, porque a produção moderna coletivizou o trabalho e isso implica em conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes.

A busca pelo acesso à educação escolar tem sido uma luta histórica para muitos trabalhadores e famílias em todo o mundo. A educação é vista como um meio fundamental para melhorar as condições de vida, oferecendo oportunidades de desenvolvimento.

De acordo com Saviani (2008), a educação escolar deve ter como base um ensino que adote a história como princípio educativo. Nesse contexto, a história torna-se a disciplina fundamental no processo de transformação social, sendo a educação escolar a mediação por meio da qual o ensino do concreto se desenvolve para o aluno concreto. Assim, propõe-se “[...] uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (Saviani, 2008, p. 151).

O autor define o lugar da educação e da escola na atualidade, defendendo a necessidade de uma educação que coloque a história como elemento indispensável para a análise crítica da sociedade, representando uma teoria crítica que possibilita o desenvolvimento de um projeto de educação emancipadora. Ademais, Saviani (2008, p. 88) acrescenta que,

[...] na sociedade atual, pode-se perceber que não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação. [...] procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo

de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Nessa direção, a educação com uma proposta de emancipação humana, voltada para os interesses da classe trabalhadora e comprometida com a transformação social, é um desafio importante e necessário que demanda reflexões profundas e ações consistentes no âmbito teórico e prático da educação. Uma teoria pedagógica voltada para os interesses da classe trabalhadora, visando à transformação social, precisa trabalhar com o enfrentamento das contradições existentes na sociedade. Nesse sentido, ela “[...] pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (Mészáros, 2008, p. 48).

Para a PHC, a existência da escola é imprescindível para “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2013, p. 14). Além disso, de acordo com Malanchen (2016, p. 115), ela precisa também considerar

[...] os conceitos espontâneos, cotidianos, que o aluno já possui, mas o objetivo do trabalho educativo não é limitar o pensamento a esses conceitos. Ao contrário, trata-se de superar por incorporação esse nível mais elementar de pensamento, alcançando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser atingidos por meio do pensamento abstrato, isto é, dos conceitos científicos.

Outro aspecto importante a ser destacado é a valorização dos conteúdos clássicos, garantindo a apropriação do saber a partir de um método que esteja alinhado com a realidade. Para Saviani (2013, p. 13),

O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

O autor, pretendendo delimitar quais conteúdos escolares são fundamentais para serem trabalhados na escola, expõe:

E o que é fase clássica? É a fase em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu

aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc (Saviani, 2013, p. 16-17)

Saviani (2013) destaca que, para a PHC, há uma compreensão dos conceitos escolares relacionada à produção do conhecimento. Isso envolve os conteúdos que perduram ao longo da história, mesmo que em diferentes contextos sociais, e que contribuem para o processo de formação do gênero humano. Ademais, o autor acrescenta:

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado. Nesse sentido, nós temos que combater pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. E por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica: embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É neste sentido que se considera Descartes um clássico da Filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoievski, por exemplo — segundo a periodização dos manuais de História, um autor contemporâneo — é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista [...] (Saviani, 2013, p. 87).

Conforme o excerto, Saviani expõe os parâmetros para considerar algo como clássico. Um clássico destaca-se por sua atemporalidade, mantendo relevância e significado ao longo do tempo. O valor de uma obra clássica está intrinsecamente relacionado ao seu impacto universal e à sua relevância para diferentes épocas, refletindo sua importância na prática social ao longo da história.

A defesa da inclusão do clássico na educação escolar visa a garantir que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento produzido ao longo da história. Assim, a educação é compreendida como um projeto permanente, histórico, político e social, que busca desenvolver e intensificar a consciência de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, da coletividade.

Caso contrário, o conhecimento oferecido à classe trabalhadora será reduzido a um instrumento que apenas garante a hegemonia da classe capitalista, refletindo seus interesses e sua ideologia. Isso significa que os conteúdos curriculares e os conhecimentos ensinados são planejados para manter e reforçar a hegemonia dessa classe social. Em outras palavras, determinados conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros, perpetuando uma visão de mundo que beneficia a classe dominante. Os conhecimentos e as ideologias transmitidos na escola são selecionados para atender aos interesses da classe capitalista, perpetuando sua dominação.

Nessa direção, a PHC defende a relevância do ensino dos conteúdos escolares para instrumentalizar cada indivíduo para compreender a realidade. Esse tipo ensino crítico capacita o indivíduo a conhecer e empregar seu pensamento de forma sistemática, promovendo a consciência crítica das contradições da sociedade de classes na qual vivemos — uma sociedade desumana e marcada pelas desigualdades social, econômica, política, educacional e cultural.

Outro ponto a destacar é a defesa da escola pública como espaço onde a classe trabalhadora e seus filhos têm acesso ao conhecimento mais elaborado, incluindo conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Portanto, o trabalho realizado na escola pública deve ser planejado de forma intencional e estratégica.

Nesse sentido, defendemos a democratização do conhecimento científico — aquele mesmo ensinado à classe burguesa — para que também seja ensinado à classe trabalhadora. Não há um conhecimento exclusivo da burguesia ou da classe trabalhadora; existe, sim, na sociedade capitalista, uma apropriação pela burguesia dos conhecimentos científicos, utilizados a favor dos seus interesses. No entanto, ao garantir que esse conhecimento seja assegurado à classe trabalhadora, abre-se a possibilidade de maior consciência e da sua emancipação, atuando para desenvolver a consciência crítica e de classe.

Diante do exposto, a escola pública tem como objetivo primordial garantir ao seu público o acesso ao conhecimento científico mais elaborado, proporcionando à classe trabalhadora o contato com toda a vasta riqueza intelectual produzida historicamente.

1.6 A CONCEPÇÃO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O trabalho humano é sempre resultado de uma ação transformadora e intencional sobre a natureza. Da mesma forma, a educação é entendida como uma ação humana intencional, cuja finalidade é a transmissão do conhecimento científico aos sujeitos.

O ser humano — que constitui e, ao mesmo tempo, é constituído pela natureza — produz cultura durante o processo de transformação da natureza. O que distingue o homem dos demais animais é o caráter intencional do seu trabalho, ou seja, “[...] o trabalho é a categoria fundamente do ser social” (Silva, 2019a, p. 79).

É o trabalho intencional, no qual o homem age sobre a natureza de forma a transformá-la, que possibilitou as condições favoráveis para o desenvolvimento social do ser humano, pois “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (Saviani, 2013, p. 13).

Esse desenvolvimento ocorreu de forma coletiva ao longo da história da humanidade, resultando na acumulação de cultura como um complexo conjunto de tradições, crenças, costumes, artes, leis, enfim, tudo o que inclui o conhecimento humano. Desse modo, é na atividade transformadora da natureza, por meio do trabalho, que se origina a diferenciação entre o ser humano e os demais animais, em um processo de produção e reprodução da cultura (Silva, 2019a).

Segundo a concepção marxista, o trabalho tem um caráter teleológico⁵, sendo uma atividade pensada mentalmente e conscientemente para chegar ao produto final desejado. Isso é ilustrado no conhecido trecho da obra “O capital” (Marx, 2013), em que o autor compara o trabalho desenvolvido pela abelha e pelo arquiteto: enquanto o animal constrói sua colmeia sem uma teleologia, o arquiteto, antes de iniciar o seu trabalho, já possui o seu projeto planejado mentalmente. Desse modo, o resultado concreto do seu trabalho é, antes de tudo, o produto de uma estruturação antecipada no seu cognitivo, como também da organização dos meios necessários para alcançar o objetivo.

⁵ A teleologia é compreendida como a teoria das causas finais, envolvendo um conjunto de especulações que têm em vista o conhecimento da finalidade, encarada de modo abstrato, pela consideração dos seres em relação ao propósito a que se destinam. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=teleologia>. Acesso: 20 nov. 2023.

Conforme observado por Silva (2019a, p. 86), “Nos seres humanos não há separação entre os aspectos biológicos e os sociais. A natureza humana é constituída pela unidade do biológico-natural e do social-histórico”. Isso significa que a natureza humana não pode ser reduzida à dicotomia entre o biológico e o social, mas deve ser compreendida como um indivíduo complexo e unificado formado pela interação desses aspectos. Os seres humanos são seres biológicos influenciados por características genéticas, estruturas cerebrais, hormonais e outros aspectos físicos; entretanto, esses aspectos biológicos interagem e se entrelaçam com as influências sociais e históricas que moldam as experiências individuais e coletivas.

O ambiente social em que vivemos, nossas interações culturais, a educação, as instituições sociais e as experiências históricas têm um impacto significativo na formação de quem somos. Estes fatores influenciam nossas crenças, valores, comportamentos e até mesmo a maneira como percebemos, compreendemos e agimos no mundo ao nosso redor. Assim, a compreensão da natureza humana deve considerar essa unidade entre o biológico-natural e o social-histórico, reconhecendo que ambos os aspectos são intrinsecamente entrelaçados e não podem ser separados para uma compreensão completa da complexidade da existência humana.

Nesse processo de desenvolvimento da humanidade, Silva (2019a, p. 84) destaca que a “[...] produção da cultura é o principal resultado da atividade de trabalho, gerando o processo de acúmulo de experiência social que é transmitido de uma geração para a outra”.

Para Leontiev (2004), desde o começo da história da humanidade, o que era necessário para a sobrevivência, tanto bens materiais quanto imateriais, propagou-se, possibilitando a continuidade do processo histórico. No entanto, esse processo de propagação não aconteceu de forma natural, como resultado da ação espontânea; pelo contrário, o processo de transmissão da cultura, embora cotidiano, exigiu uma teleologia em relação ao conhecimento empregado nessas ações, possibilitando sua apropriação pelas novas gerações.

Nas palavras de Silva (2019a, p. 89), “É por meio de nossas relações sociais que desenvolvemos nossas necessidades e atitudes que formam uma segunda natureza (ou natureza social)”, o que ressalta a importância das relações sociais no processo de desenvolvimento humano, responsáveis pela transmissão, de geração em geração, da produção cultural e do conhecimento. Assim, o contexto social permite

que o indivíduo entre em contato e aprenda atitudes e conhecimentos que o constituem como ser humano.

Diante dessas considerações, de modo a acrescentar, Vendrúsculo (1994, p. 51) afirma que “[...] mesmo sofrendo determinações da natureza, o indivíduo começa a alterá-la lenta e gradativamente, iniciando a construção do mundo produzido”. Desse modo, o cenário que antes era natural passa a ser construído pelo ser humano, criando uma realidade histórica sob essas circunstâncias.

Para consolidar esses aspectos da produção cultural e sua apropriação, frutos do desenvolvimento humano e de sua capacidade de desenvolver atividades de criação e de produção, o trabalho é compreendido como atividade humana fundamental que possibilita todo esse processo.

O produto do acúmulo cultural do coletivo dos indivíduos, em sua relação de transformação intencional da natureza, é tido como o trabalho, uma prática desenvolvida ao longo do tempo pela sociedade para interagir com o ambiente natural. Esse acúmulo cultural representa a soma dos conhecimentos adquiridos por meio da atividade coletiva e da transmissão do conhecimento entre as gerações, como um legado imaterial (Silva, 2019a).

Em vista disso, a atividade realizada socialmente, que nos constitui como seres humanos ao desenvolver nossa capacidade de realizar ações criativas e educativas, é o trabalho, entendido como uma atividade com princípio educativo.

Conforme pontua Silva (2019a, p. 92):

Se o que é produzido pelo conjunto dos seres humanos resulta da sua atividade de trabalho, podemos dizer que tal produção é algo que não é natural e que não pode ser transmitido de forma genética, mas, sim, que é socialmente construído. Isso implica considerar que, ao nascerem, as novas gerações não receberão de imediato a cultura como um processo natural e já posto para todos. Dessa forma, coloca-se em pauta uma nova necessidade, qual seja: a da transmissão intencional desse conhecimento acumulado para as novas gerações. Essa, além de ser uma necessidade criada socialmente, é também algo próprio apenas aos membros pertencentes da espécie humana.

Em conformidade com o excerto anterior, reiteramos que é por intermédio do trabalho que nós, seres humanos, estabelecemos relações com a natureza e entre nossos pares, gerando linguagens, ciências, culturas e conhecimentos, entre outros aspectos fundamentais. O trabalho vai muito além da mera ação necessária para

atender às demandas básicas de subsistência; ele desempenha um papel fundamental na criação e na melhoria das condições de vida em diversos aspectos.

É importante mencionar que, historicamente, à medida que o trabalho humano se desenvolveu e começou a gerar excedentes além das necessidades básicas de subsistência, surgiram oportunidades para a acumulação de recursos e, conseqüentemente, para a exploração. Esses excedentes puderam ser armazenados, trocados, utilizados para investimentos ou para o estabelecimento de estruturas sociais mais complexas, como observado no contexto do capitalismo, que organiza posições sociais, sistemas econômicos e governamentais. No entanto, essa acumulação de excedentes também abriu espaço para a exploração, pela qual a burguesia detentora desses excedentes passou a exercer domínio sobre o proletariado. Em outros termos, além de “dominar” a natureza, o trabalho possibilitou que alguns indivíduos dominassem outros⁶.

Para compreendermos o trabalho como princípio educativo, recorreremos a Saviani (2013, p 11), quando afirma que “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Acerca disto, o autor destaca a materialidade das atividades desenvolvidas pelo homem e o planejamento dessas atividades, que, realizado no plano mental, representa a materialidade objetiva, tomando como base a unidade entre ambas as ações.

Assim, a constituição enquanto ser humano implica necessariamente a antecipação mental, isto é, o planejamento prévio do objetivo a ser atingido pelo chamado trabalho não-material. A seguir, Saviani (2013, p. 11-12) define tanto o trabalho material quanto o trabalho não-material:

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação

⁶ Marx escreve sobre a relação contraditória entre desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção nas obras “O Capital” e “Contribuição à Crítica da Economia Política”.

explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material”.

Partindo, pois, dessa matriz teórica, Saviani (2013) apresenta a compreensão da natureza da educação como um fenômeno exclusivo dos seres humanos, entendendo-a como uma forma de trabalho cujo produto é não-material, inseparável do próprio ato de produção. Portanto, a natureza da educação está intrinsecamente ligada à compreensão da natureza humana. Saviani (2013) destaca também a importância de compreender o ser humano em sua totalidade para entender o papel da educação.

Para Saviani (2013), a educação é um fenômeno social que se desenvolve a partir das características essenciais da natureza humana, especialmente sua capacidade de aprender, transformar e adaptar-se ao ambiente. O autor enfatiza que a educação é um processo fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, pois permite a transmissão e a construção do conhecimento, além de promover a formação ética, social e cultural dos seres humanos (Saviani, 2013).

A compreensão da natureza humana abrange não apenas aspectos biológicos, mas também socioculturais e históricos. O ser humano deve ser considerado também um ser social inserido em um contexto cultural e histórico, cujo processo educativo é fundamental para a formação e o desenvolvimento. Portanto, a natureza da educação está profundamente ligada à compreensão da natureza humana, envolvendo a interação entre o ser humano, a sociedade e o conhecimento, visando ao desenvolvimento integral do indivíduo.

De fato, a relação entre humanidade e educação está estreitamente conectada por meio do trabalho. Karl Marx, por exemplo, abordou essa interligação ao discutir como o trabalho molda não apenas a produção de bens materiais, mas também o desenvolvimento social e intelectual dos indivíduos.

O trabalho desempenha um papel crucial na formação da humanidade ao fornecer os meios de subsistência, contribuir para a formação da identidade e promover a consciência social. Por meio do trabalho, os indivíduos aprendem

habilidades, constroem relações sociais, desenvolvem sua autoestima e adquirem conhecimentos práticos e teóricos.

No contexto educacional, o trabalho pode ser visto como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem. A educação prepara os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o conhecimento, para o desenvolvimento de habilidades e valores necessários para desempenhar funções profissionais. Além disso, promove o desenvolvimento das capacidades humanas, ampliando suas possibilidades de escolha e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Assim, a relação entre humanidade, educação e trabalho está intrinsecamente conectada, pois o trabalho não se limita à atividade econômica, sendo também um elemento central na formação e no desenvolvimento dos indivíduos. A educação desempenha um papel fundamental na preparação dos indivíduos para participar ativamente do mundo do trabalho, enquanto contribui para o desenvolvimento integral do ser humano.

No próximo capítulo, realizaremos a revisão da literatura. Nesse processo, após identificar, selecionar criteriosamente e investigar pesquisas científicas que tratam sobre PHC e alfabetização, procederemos à análise das contribuições desses estudos.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, realizaremos uma análise sobre a PHC e a alfabetização por meio de uma revisão da literatura. Segundo Morandi e Camargo (2015, p. 141), a “Revisão Sistemática da Literatura é uma etapa fundamental da condução de pesquisas científicas”. Nosso objetivo é investigar as produções científicas, incluindo dissertações e teses, que examinam o processo de alfabetização à luz dos fundamentos da PHC, no período compreendido entre 2003 e 2023.

Para isso, realizaremos um levantamento de estudos que abordam o processo de alfabetização sob a perspectiva da PHC, utilizando a BDTD e o Portal Capes como fontes principais. A pesquisadora deve seguir etapas específicas para assegurar a qualidade da revisão, permitindo uma análise aprofundada das contribuições dessas pesquisas.

Uma revisão da literatura exige mais do que apenas relatar informações já existentes; ela deve englobar a geração de um novo conhecimento. Assim, o rigor científico empregado, a integração de novos conhecimentos, a síntese crítica das informações existentes e a criação de perspectivas originais são aspectos essenciais para contribuir significativamente com o campo de estudo sobre a alfabetização pautada na PHC.

2.1 A RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ALFABETIZAÇÃO

Analisar o processo de alfabetização sob o viés histórico, socioeconômico, filosófico, político e cultural demanda reflexões que nos permitem compreender a complexidade desse processo.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de alfabetização. No entanto, ao abordarmos a aquisição inicial da leitura e da escrita, fundamentamo-nos na perspectiva histórico-crítica. Essa abordagem, contudo, não está presente nos documentos e discursos oficiais que tratam sobre o tema. Nas fontes oficiais, encontramos apenas uma proposta de alfabetização baseada em uma concepção hegemônica, o que torna nossa pesquisa uma proposta contra-hegemônica. Nesse sentido, Saviani (2019, p. 17) pontua que

As teorias pedagógicas se dividem em dois grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados, situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante, e as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário.

Reconhecendo a complexidade da pesquisa sobre o processo de alfabetização, destacamos a importância de estudar esse tema, analisando e contribuindo para o debate sobre a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nossa abordagem fundamenta-se na perspectiva da PHC, que entende o início da alfabetização como um processo permeado por questões históricas, sociais, políticas, econômicas, filosóficas e culturais.

Dessa forma, defendemos que essa perspectiva é particularmente eficaz para garantir uma educação crítica que possibilite, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora, a apropriação do conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade. Essa apropriação é vista como um passo essencial para a emancipação dos sujeitos, visando à superação da sociedade capitalista.

No contexto atual, em que as possibilidades do momento histórico nos permitem discussões sobre a perspectiva histórico-crítica, com bases psicológicas fundamentadas na teoria histórico-cultural, essa educação crítica, emancipadora e revolucionária vem se propagando como uma possibilidade de trabalho na área educacional. Por isso, nesta pesquisa, defendemos a PHC como proposta norteadora para o processo de alfabetização. No entanto, salientamos que, ao mesmo tempo em que promovemos essa abordagem, reconhecemos a existência de outras referências atuantes na área da alfabetização.

2.2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

De acordo com Morandi e Camargo (2015), a revisão da literatura é uma etapa importante na condução de pesquisas científicas, sendo aplicável em diversas áreas

do conhecimento. Esse método envolve um processo detalhado e rigoroso de identificação, seleção, avaliação e síntese de evidências disponíveis relacionadas a um conhecimento específico. Trata-se de uma forma de investigação científica que compila e sintetiza os resultados de pesquisas relevantes para o campo de pesquisa em que foram produzidas. Por meio de uma metodologia sistematizada, permite ao pesquisador selecionar resultados mais pertinentes, avaliando-os como dados que contribuirão para a construção de sua pesquisa.

Neste capítulo, realizaremos uma revisão da literatura sobre o processo de alfabetização à luz da PHC, uma vez que a coleta e a compilação de dados forneceram evidências disponíveis na literatura, permitindo uma análise aprofundada do tema.

A revisão da literatura é descrita como “[...] uma síntese rigorosa de todas as pesquisas relacionadas com uma questão específica” (Galvão; Sawada; Trevisan, 2004, p. 550). Nesse sentido, essa estratégia metodológica foi escolhida diante da possibilidade de gerar uma investigação abrangente e aprofundada, baseando-se em pesquisas já desenvolvidas que relacionam o processo de alfabetização sob a perspectiva da PHC.

Fernández-Ríos e Buena-Casal (2009, *apud* Costa; Zoltowski, 2012, p. 56) destacam que

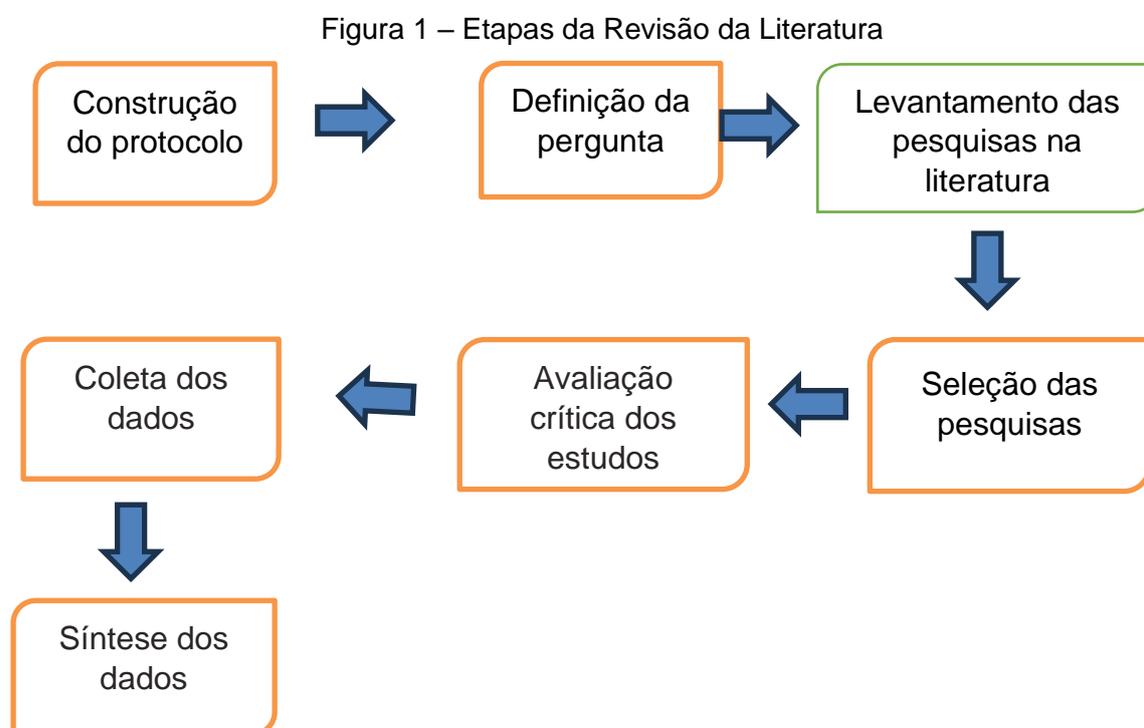
A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado.

Essa estratégia metodológica permitirá uma pesquisa profícua ao fornecer uma visão abrangente das pesquisas publicadas, oportunizando análises aprofundadas sobre o campo de estudo e, por consequente, orientando futuras investigações. Além disso, proporcionará uma compreensão fundamentada em um arcabouço teórico robusto para a prática da alfabetização.

Para a realização da RL, são necessárias algumas etapas. Primeiramente, é essencial construir o protocolo e definir a pergunta da pesquisa ou o objetivo da revisão da literatura. Essa etapa é importante, pois determinará quais estudos serão incluídos ou excluídos, estabelecendo critérios claros para a seleção dos trabalhos a

serem analisados. A etapa envolve a busca por pesquisas na literatura, um momento central no processo de condução da revisão. Aqui, utilizamos uma estratégia de busca ampla em bases de dados eletrônicas. Após a coleta dos estudos, o próximo passo é a seleção das pesquisas de acordo com os critérios previamente determinados, seguida pela coleta e síntese dos dados. Essa análise permite que os dados das pesquisas selecionadas sejam organizados e apresentados em uma revisão sistemática qualitativa (Galvão; Sawada; Trevisan, 2004).

O processo de revisão deste estudo seguiu o protocolo ilustrado pela Figura 1, a seguir:



Fonte: Autora (2023)

O primeiro passo no esquema gráfico da Figura 1 foi a construção do protocolo, que conduz a RL e assegura que a revisão seja conduzida com o mesmo rigor de uma pesquisa científica. Segundo Galvão, Sawada e Trevisan (2004), o protocolo deve incluir elementos essenciais, como a definição da pergunta da revisão, os critérios de inclusão e exclusão, as estratégias de busca das pesquisas, os procedimentos para a avaliação crítica dos estudos e a coleta e síntese dos dados. Destaca-se também o planejamento dessa revisão, devendo ser elaborado e avaliado de forma cautelosa para garantir a qualidade e a integridade da pesquisa.

A definição da pergunta da pesquisa é particularmente importante, pois orienta todo o desenvolvimento da revisão da literatura. Ela serve como guia para identificar quais estudos irão integrar a pesquisa, por meio dos critérios de inclusão e exclusão que determinarão a adequação dos estudos selecionados para a análise.

Uma pergunta bem formulada ajuda a guiar a busca por informações relevantes, a seleção dos estudos a serem incluídos, a avaliação crítica dos dados e a análise dos resultados. Ela deve ser clara, específica e estruturada de forma a identificar os elementos-chave investigados durante a revisão.

A definição da pergunta de pesquisa é fundamental na elaboração de uma revisão da literatura, pois estabelece o escopo, o foco e os objetivos do estudo. Além disso, ela orienta todas as outras etapas do processo de revisão, incluindo a definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos. Portanto, a definição da pergunta de pesquisa é realmente crucial, uma vez que serve como base para a condução adequada de uma revisão da literatura, garantindo que o processo seja estruturado e capaz de responder de forma precisa aos objetivos propostos (Galvão; Sawada; Trevisan, 2004).

Sob essas circunstâncias, formulamos a seguinte pergunta: qual a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de alfabetização? Essa será a questão orientadora a ser pesquisada durante todo o processo de revisão da literatura ao qual nos propusemos.

O levantamento de estudos foi realizado entre os dias dez de agosto e vinte e três de setembro de 2023, abrangendo pesquisas científicas como dissertações e teses que pudessem contribuir para a nossa revisão. Para esse levantamento, utilizamos a BDTD e o Portal Capes como fontes de pesquisas centrais.

Conforme assinalado por Galvão, Sawada e Trevisan (2004, p. 551), “[...] a procura dos estudos na literatura é uma fase chave no processo de condução da revisão da literatura [...] a utilização de uma estratégia ampla de busca dos estudos consiste na procura em bases eletrônicas de dados [...]”. Assim, a coleta dos estudos foi realizada nos repositórios de teses e dissertações escolhidos para a pesquisa: a BDTD e o Portal Capes.

Na BDTD, encontramos inicialmente duzentas e seis pesquisas, das quais nove foram selecionadas. No Portal Capes, identificamos trinta e seis pesquisas, das quais cinco foram selecionadas. Vale destacar que cinco dessas pesquisas constavam tanto na BDTD quanto no Portal Capes. Assim, nosso levantamento totalizou duzentas e

trinta e sete pesquisas, resultando na seleção de nove para a RL, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento das pesquisas encontradas

BDTD	CAPES	Total
206 pesquisas	36 pesquisas	237 pesquisas
9 pesquisas selecionadas	5 pesquisas selecionadas	9 pesquisas selecionadas

Fonte: elaborado pela autora (2023), conforme RL (2023)

Após a seleção das nove pesquisas para a revisão da literatura, incluindo teses e dissertações para análise, realizamos a leitura e o fichamento detalhado dos estudos, referenciados neste trabalho conforme indicado no Quadro 2 e no Quadro 3: T1, T2, T3, T4, T5, T6, D1, D2 e D3.

No que se refere à seleção da pesquisa, destacamos como um momento fundamental a definição prévia dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos a serem analisados. Essa definição deve ocorrer antes da busca na literatura, garantindo maior rigor metodológico e minimizando potenciais vieses de seleção.

Embora os critérios estabelecidos previamente sejam fundamentais, é possível ajustá-los conforme os resultados encontrados. Como afirmam Galvão, Sawada e Trevisan (2004, p. 552), “[...] os critérios de inclusão determinados pelo revisor devem refletir diretamente a pergunta selecionada para a elaboração da revisão [...]”.

Os critérios de inclusão e exclusão devem ser claramente definidos e documentados no protocolo da revisão para fornecer transparência e rigor científico. Para a construção do protocolo, o critério de inclusão abrange as teses e dissertações que investigaram o processo de alfabetização utilizando a PHC como teoria pedagógica, independentemente do ano de publicação. Em contrapartida, o critério de exclusão inclui as teses e dissertações que abordam o processo de alfabetização, mas que não adotam a perspectiva da PHC.

Durante o levantamento dos estudos nos repositórios, realizamos a leitura dos títulos, das palavras-chave, dos resumos e das introduções para verificar se os trabalhos estavam alinhados com os critérios de inclusão e exclusão previamente determinados no protocolo da revisão da literatura.

A delimitação clara da questão a ser abordada é fundamental para garantir a precisão do que se pretende pesquisar. Nesta investigação, o tema foi delimitado da

seguinte forma: analisamos os resultados obtidos em teses e dissertações que abordaram o processo de alfabetização baseado na PHC, seguindo a questão orientadora estabelecida para a revisão da literatura.

Em relação ao tipo de estudo, esta revisão considerou exclusivamente pesquisas qualitativas que atendessem aos critérios mencionados, com foco em teses e dissertações. O levantamento inicial foi realizado na base de dados da BDTD, onde identificamos duzentas e seis pesquisas. Na sequência, realizamos um levantamento no Portal Capes, resultando na descoberta de trinta e seis estudos.

Optamos por utilizar esses portais devido à sua ampla cobertura de teses, dissertações e outras produções científicas no Brasil, o que os torna estratégia eficaz para uma busca abrangente e detalhada em nosso campo de estudo. Esses portais oferecerem acesso a uma grande variedade de pesquisas científicas, servindo como recursos valiosos para RL e outras investigações científicas. A concentração desses materiais em um único local facilita a busca e o acesso a informações relevantes.

Ademais, além de reunir uma vasta coleção de produções científicas, esses portais disponibilizam ferramentas de pesquisas avançadas, permitindo filtrar e refinar os resultados com base em critérios de inclusão e exclusão definidos, o que contribui para uma identificação mais eficiente das pesquisas pertinentes.

O levantamento foi realizado nas plataformas mencionadas, utilizando os descritores “alfabetização”, “processo de alfabetização”, “Pedagogia Histórico-Crítica” e “alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica”. Durante a pesquisa, foram incluídos os elementos título, autor e assunto, empregando a função de busca avançada para garantir uma seleção mais precisa e relevante dos materiais.

A seguir, o Quadro 2 apresenta informações detalhadas sobre os estudos selecionados que investigam o processo de alfabetização a partir da perspectiva da PHC.

Quadro 2 – Informações sobre as teses e dissertações que investigam o processo de alfabetização sob a perspectiva da PHC

Natureza do trabalho	Título	Autor(es)	Ano	Programa/IES* ao qual está vinculado
Tese (T1)	A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica	Suze Gomes Scalcon	2003	Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP

Natureza do trabalho	Título	Autor(es)	Ano	Programa/IES* ao qual está vinculado
Tese (T2)	Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural Para a Alfabetização Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Fatima Aparecida de Souza Francioli	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara
Dissertação (D1)	Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita	Izac Trindade Coelho	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara
Tese (T3)	A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: Contribuições didáticas	Meire Cristina dos Santos Dangió	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara
Tese (T4)	Ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica	Bruna Carvalho	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara
Dissertação (D2)	A mediação no processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental I: uma reflexão dialético-pedagógica	Thaise Pereira da Silva	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina
Tese (T5)	Alfabetização e tecnologia: uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	Rebeca Pizza Pancotte Darius	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara
Dissertação (D3)	Leitura e escrita da criança: análise dos documentos oficiais para a alfabetização à luz da pedagogia histórico-crítica	Adriany de Moraes Leonardo	2021	Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá
Tese (T6)	A alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita: contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Elaine Cristina Melo Duarte	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara

Nota: Instituição de Ensino Superior (IES)

Fonte: elaborado pela autora (2023), conforme revisão da literatura (2023)

Os trabalhos encontrados, que investigam o processo de alfabetização sob a perspectiva da PHC, totalizaram seis teses e três dissertações, conforme apresentado no Quadro 2, no qual foram registradas informações sobre a natureza do trabalho, o título, a autoria, o ano de publicação e o Programa de Pós-Graduação e a Instituição de Ensino Superior vinculados à pesquisa.

Para a seleção dessas teses e dissertações, realizamos a leitura dos títulos, das palavras-chave, do resumo e da introdução, a fim de verificar se os trabalhos estavam alinhados com os critérios de inclusão e exclusão definidos. Após o *download* das pesquisas sobre o tema, iniciamos o processo de triagem.

2.2.1 Organização dos dados

Com a finalidade de identificar as consonâncias e as dissonâncias entre as pesquisas selecionadas e, assim, analisar as contribuições da PHC para o processo de alfabetização, procedemos com o fichamento e a comparação dos estudos selecionados.

Nessa direção, registramos aspectos equivalentes entre as pesquisas, possibilitando a discussão e a análise crítica desses elementos, com o objetivo de compreender e destacar aspectos fundamentais relacionados às contribuições da PHC para o processo de alfabetização, foco deste estudo.

É importante mencionar algumas pesquisas precursoras, como as realizadas pela professora Betty Antunes de Oliveira, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, bem como a dissertação de mestrado de Rita Aparecida Bernardi Pereira, intitulada “A Função da Legibilidade no Desenvolvimento da relação pensamento-linguagem escrita pelo alfabetizando adulto iniciante”, defendida em 1987 na Universidade Federal de São Carlos. Outra pesquisa significativa foi a do professor Francisco José Carvalho Mazzeu, cuja dissertação “O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino da ortografia na pós-alfabetização de adultos”, foi defendida em 1992, também na Universidade Federal de São Carlos.

Uma questão relevante em relação a esses trabalhos é que, embora a PHC possa não estar explícita no título ou nas palavras-chaves, ela aparece no corpo do texto. Nesse período inicial, havia uma grande ênfase nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, o que, em alguns casos, relegava menções mais diretas à PHC.

O recorte temporal adotado, de 2003 a 2023, justifica-se pelo fato de que, antes dos anos 2000, muitas produções estão publicadas somente em formato impresso, foram do alcance das bases de dados digitais, dificultando o acesso a esses materiais.

Após a seleção das pesquisas para a revisão da literatura, organizamos o Quadro 3 com informações relevantes, incluindo palavras-chave, orientadores e coorientadores.

Quadro 3 – Informações sobre as pesquisas que investigam o processo de alfabetização sob a perspectiva da PHC

Natureza do trabalho	Palavras-chave	Orientador/Coorientador	IES
T1	Pedagogia crítica. Instrução e estudo. Prática de ensino. Experiência.	Prof. Dr. Dermeval Saviani	UNICAMP
T2	Alfabetização. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Domínio consciente da linguagem escrita.	Prof. Dr. Newton Duarte Prof. Dr. Dermeval Saviani	UNESP
D1	Alfabetização. Ensino de Leitura e Escrita. Linguagem Escrita. Prática Pedagógica. Didática da Alfabetização. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica.	Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu	UNESP
T3	Alfabetização. Desenvolvimento Psíquico. Psicologia Histórico-cultural. Pedagogia Histórico-crítica.	Profa. Dra. Lígia Márcia Martins	UNESP
T4	Alfabetização. Linguagem Escrita. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural.	Profa. Dra. Lígia Márcia Martins	UNESP
D2	Educação. Mediação. Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica	Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus Santos	UEL
T5	Educação. Alfabetização. Tecnologia e técnica. Teorias Pedagógicas. Aplicativos e jogos para alfabetização	Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu	UNESP
D3	Alfabetização. Ensino da leitura e da escrita. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural.	Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza	UNIFAP
T6	Alfabetização. Antonio Gramsci. Senso comum. Pedagogia histórico-crítica. Clássicos.	Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu	UNESP

Fonte: elaborado pela autora (2023), conforme revisão da (2023)

O primeiro trabalho analisado, que marca o início das pesquisas sobre alfabetização na perspectiva da PHC no período analisado, é a tese de doutorado da professora Suze Gomes Scalcon, defendida em 2003, intitulada “A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica”. A pesquisa foi realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e orientada pelo professor Dermeval Saviani.

A pesquisa é composta por três capítulos: “Capítulo I A Teoria”, “Capítulo II A Experiência”, com os subtítulos “1. A escola e sua realidade” e “2. Relato de experiência”, e “Capítulo III A experiência à luz da teoria”.

No capítulo inicial, Scalcon (2003, p. 8) contextualiza a gênese da PHC a partir da conjuntura histórica da educação nacional, destacando que sua pesquisa “[...] se situa no conjunto dos trabalhos direcionados para a elaboração de uma teoria fundada em uma análise crítica das relações existentes entre educação e sociedade, a partir

do [...] critério da criticidade”. Além disso, a autora expõe os elementos teórico-metodológicos e os fundamentos filosófico-epistemológicos que sustentam a PHC. Ademais, Scalcon (2003, p. 5) destaca que o estudo tem como propósito

[...] contribuir na elaboração de uma teoria crítica para a educação brasileira focalizando a análise, mais propriamente, na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) a partir das formulações de seu proponente, Dermeval Saviani e alguns autores que contribuíram para o primeiro impulso de seu desenvolvimento e outros, que atualmente trabalham nesta perspectiva.

Na pesquisa, é possível encontrar uma bibliografia que reúne autores já dedicados a estudo nessa área. Nota-se, ainda, a preocupação notável da autora com a falta “[...] de uma orientação pedagógica capaz de articular os procedimentos de ensino com a preocupação em formar o homem omnilateral (total, completo e concreto), face às finalidades sócio-políticas da educação escolarizada” (Scalcon, 2003, p. 8).

No segundo capítulo, Scalcon relata a experiência realizada em 2001 com uma turma de alfabetização na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, localizada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Esse capítulo, dividido em dois momentos, inicia com a contextualização da escola, apresentando a proposta de ensino vigente e caracterizando o ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida. Na segunda parte, é descrito o planejamento elaborado anteriormente ao início da investigação, que serviu como base para a organização das atividades didático-pedagógicas e como um ponto de referência para a prática. Já no terceiro capítulo, a pesquisadora faz uma análise crítica da experiência de campo, contrapondo os objetivos propostos com a hipótese inicialmente formulada e suas variáveis.

O problema de pesquisa formulado pela autora é: “[...] como estabelecer a unidade entre teoria e prática num processo de alfabetização, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica?” (Scalcon, 2003, p. 5). Nesse contexto, a autora propõe a seguinte hipótese:

[...] apresento como resposta provisória (hipótese) que ela pode ser encontrada na medida em que a prática, guiada pelos pressupostos filosóficos, sociológicos, pelo significado político e pelas bases psicopedagógicas da teoria em questão, for mediada por uma didática escolar crítica, concretizadora do método pedagógico preconizado por essa mesma teoria (Scalcon, 2003, p. 5).

A autora propõe como hipótese para seu problema de pesquisa que a unidade entre teoria e prática reside no fazer pedagógico mediado por uma teoria pedagógica transformadora e emancipadora, que defenda a escola pública de qualidade como um espaço de transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico.

Em seguida, temos a tese de doutorado da professora Fatima Aparecida de Souza Francioli, defendida em 2012, intitulada “Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental”. Essa pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Araraquara, sob a orientação do professor Newton Duarte.

A pesquisa é organizada em quatro capítulos: “Capítulo I Alfabetização: da Hegemonia Construtivista à busca de outras perspectivas”, “Capítulo II Apropriações da psicologia histórico-cultural em pesquisas e propostas curriculares para a educação das séries iniciais do Ensino Fundamental de experiência”, “Capítulo III Aproximações teóricas entre Vigotski e Saviani: reflexões acerca da apropriação do conhecimento”, e, por fim, o “Capítulo IV Vigotski e a aprendizagem da linguagem escrita”.

No primeiro capítulo, Francioli (2012) discute a hegemonia do construtivismo no processo de alfabetização, destacando sua presença nas políticas públicas do Brasil. A autora também revisita os aspectos históricos dos métodos de alfabetização, desde os chamados métodos tradicionais até a introdução de outras propostas pedagógicas que passaram a ocupar os espaços escolares, desafiando a supremacia do construtivismo. Ao concluir essa primeira parte, Francioli apresenta a teoria histórico-cultural e sua compreensão sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, destacando a unicidade entre os processos biológicos, históricos e culturais.

No segundo capítulo, a pesquisa explora diversas propostas e estudos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural e na PHC. Francioli examina como esses documentos buscavam solucionar os problemas da alfabetização, propondo alternativas pedagógicas que delineiam esforços teóricos-metodológicos para uma nova concepção de alfabetização, que rejeitava o construtivismo, o qual, até então, orientava as práticas de alfabetização no cenário nacional.

No terceiro capítulo, Francioli aprofunda a teoria histórico-cultural e teoria histórico-crítica e toma com um desafio explorar as aproximações entre essas abordagens teóricas.

No último capítulo, a autora procura responder à questão central da pesquisa: como desenvolver o domínio consciente da linguagem escrita no processo de alfabetização? Para isso, ela se apoia em obras de Vigotski, fundamentando sua investigação sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na infância. Francioli (2012, p. 21) destaca: “[...] os conceitos vigotskianos foi o esforço que empreendemos para concretizar todo o percurso que destinamos à compreensão da história do desenvolvimento da escrita em idade escolar, desde a sua pré-história até a escrita convencional”.

Todo esse valioso estudo, realizado com o objetivo central de “[...] investigar como se desenvolve no processo de alfabetização o domínio consciente da escrita” (Francioli, 2012, p. 214), apresenta a hipótese

[...] de que esse domínio consciente estaria diretamente atrelado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a um sistema escolar organizado e sistematizado de conteúdos científicos historicamente produzidos pela humanidade. Para confirmar esta hipótese nos amparamos nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica e elegemos três aspectos que conduziram a presente pesquisa: as perspectivas teóricas que fundamentam a alfabetização no Brasil; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na idade escolar e o desenvolvimento da escrita, da pré-história à escrita simbólica (Francioli, 2012, p. 214).

A autora defende ainda a relevância do ensino escolar para o desenvolvimento do psiquismo como um meio para estimular o desenvolvimento intelectual da criança.

A pesquisa seguinte analisada é uma dissertação de mestrado do professor alfabetizador de crianças e adultos Izac Trindade Coelho, defendida em 2016, intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita”. Realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Araraquara, teve como orientador o professor Doutor Francisco José Carvalho Mazzeu.

A dissertação é estruturada em três capítulos: “Capítulo I O Debate sobre alfabetização no Brasil”, “Capítulo II Pedagogia Histórico-Crítica e alfabetização no ensino fundamental” e “Capítulo III Para uma Alfabetização Histórico-Crítica: elementos para uma contribuição didática ao campo da alfabetização de crianças”.

No primeiro capítulo, Coelho (2016) aborda a alfabetização histórico-crítica e a necessidade de compreender o conteúdo e a forma, com base na PHC, a fim de desenvolver proposições viáveis para a prática pedagógica. Com sua experiência como professor alfabetizador, Coelho faz um apanhado das ações governamentais voltadas para a alfabetização, alertando sobre a erradicação do analfabetismo e discutindo alguns pontos cruciais para esse enfrentamento, como a exploração e a divisão social do trabalho e a diferenciação do trabalho em manual e intelectual. O autor ressalta ainda que, ao atribuir ao indivíduo a responsabilidade do analfabetismo, desconsideram-se as raízes históricas, sociais e culturais desse problema educacional.

No segundo capítulo, Coelho analisa os fundamentos teórico-metodológicos da PHC e suas contribuições para a alfabetização, também com base na Psicologia Histórico-Cultural. Além disso, o autor revisa dois artigos: “Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural”, das autoras Silvana Calvo Tuleski, Marta Chaves e Sonia Mari Shima Barroco, e “Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo”, das autoras Maria José de Oliveira Fontes e Cláudia Cardoso-Martins. Ambos os textos contribuem para a compreensão de aspectos importantes da pesquisa, uma vez que “[...] esses trabalhos apresentam os possíveis conteúdos clássicos na alfabetização e, apresentando-os, que procedimentos pedagógicos devemos lançar mão para assegurar sua aprendizagem” (Coelho, 2016, p. 80).

No terceiro e último capítulo, o autor sintetiza as concepções de Vigotski e Luria sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, bem como o percurso que as crianças percorrem para adquirir conhecimentos básicos de escrita e leitura.

A pesquisa de Coelho concentra-se no ensino da linguagem, especialmente a linguagem escrita, e nas proposições didáticas exequíveis baseadas em uma alfabetização pautada na PHC e, conseqüentemente, na transformação da atual sociedade. O autor apresenta como problemática da pesquisa “[...] a necessidade de se estabelecer novos princípios pedagógicos para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita a partir de um viés histórico-crítico” (Coelho, 2016, p. 25). O objetivo do trabalho é contribuir com os estudos e reflexões fundamentados na PHC, analisando e compreendendo aspectos relacionados à educação escolar, como o processo de alfabetização, o analfabetismo, a linguagem e suas modalidades oral e escrita e as

propostas didáticas predominantes sobre seu ensino, com uma visão crítica e fundamentada nos princípios da PHC.

Em 2017, Meire Cristina dos Santos Dangió, professora alfabetizadora e, à época, formadora de professores alfabetizadores, defendeu sua tese, intitulada “A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: Contribuições didáticas”, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Araraquara, sob a orientação da professora Doutora Lígia Márcia Martins.

O trabalho de Dangió (2017) é estruturado em quatro capítulos: “Capítulo I - A leitura e a escrita à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica: Pressupostos teóricos”, “Capítulo II - Língua Portuguesa e seus aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos: Instrumentalização ao professor alfabetizador”, “Capítulo III - Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Histórico-crítica: Implicações para a alfabetização” e “Capítulo IV - O ensino da Língua Portuguesa: Pressupostos didático-pedagógicos à luz de uma concepção histórico-crítica da educação”.

A tese inicia com um primeiro capítulo dedicado ao estudo do desenvolvimento infantil, focando especificamente em uma criança que ainda não sabe ler e escrever. O objetivo é compreender o desenvolvimento intelectual e estabelecer estratégias teóricas eficazes para o processo de alfabetização. Para isso, Dangió explora a linguagem e o sistema de escrita, abordando o significado da palavra no contexto da unidade dialética entre linguagem e pensamento, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e a pré-história da escrita. O capítulo conclui com uma relação entre a alfabetização e a PHC.

No segundo capítulo, Dangió (2017, p. 41) tece considerações “[...] sobre a língua portuguesa em seus aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos, bem como em seu uso social”. O objetivo é fornecer aos professores uma base sólida para aprofundar seu conhecimento sobre a língua portuguesa e, assim, capacitar seus alunos. A autora fornece elementos para entender o desenvolvimento histórico da linguagem, incluindo processos filogenéticos e ontogenéticos, e explora os aspectos históricos e a constituição do sistema alfabético e ortográfico da língua portuguesa. O capítulo também aborda aspectos linguísticos e neurolinguísticos da leitura e da escrita.

No terceiro capítulo, Dangió considera os pressupostos teóricos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova em relação ao trabalho de alfabetização, identificando a PHC como a teoria mais apropriada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos filhos da classe trabalhadora.

No capítulo seguinte, a autora centra-se na prática pedagógica, tanto na educação infantil quanto no Ensino Fundamental, fase em que a criança inicia o processo de apropriação da leitura e da escrita. Dangió enfatiza a importância do comprometimento didático na forma de ensino necessária para a alfabetização, investigando essa forma a partir dos pressupostos histórico-críticos. O capítulo culmina com a apresentação de princípios didáticos essenciais para a prática pedagógica histórico-crítica em alfabetização.

A pesquisa de doutorado, de natureza teórico-conceitual, tem como objeto o processo de alfabetização em suas interfaces com a educação escolar. Nesse contexto, a autora apresenta os objetivos da pesquisa:

[...] investigar as articulações entre o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, desvelando o alcance abstrativo desse processo; identificar os fundamentos psicológicos e linguísticos requeridos à alfabetização; e corroborar com a formação de professores, apontando conteúdos imprescindíveis para o trabalho com a língua materna (Dangió, 2017, p. 39).

A hipótese da pesquisa é apresentada pela autora nos seguintes termos:

[...] temos como hipótese, nesta investigação, que a secundarização do ensino dos conteúdos linguísticos fundamentais para a apropriação da escrita pela corrente teórica construtivista resultou na negação desses conteúdos, condicionando a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança a um repertório verbal próprio à vida cotidiana, em detrimento dos elementos linguísticos mais complexos e requeridos ao sistema de escrita (Dangió, 2017, p. 40).

Dangió argumenta sobre a necessidade do planejamento no trabalho docente, destacando que o professor deve possuir conhecimento sobre as características e atividades-guias de cada fase do desenvolvimento humano.

A pesquisa subsequente é a tese de doutorado da professora Bruna Carvalho, defendida em 2019, com o título “Ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: Orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação

Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Araraquara, sob a orientação da professora Doutora Lígia Márcia Martins.

A pesquisa é composta por quatro capítulos: “Capítulo I Uma visão panorâmica do objeto de pesquisa”, “Capítulo II A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: análise e síntese de uma construção coletiva”, “Capítulo III A alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental: A organização lógica dos conteúdos de ensino como variável interveniente na aprendizagem” e “Capítulo IV A avaliação, a memorização e o automatismo no ato de ler e escrever”.

O estudo inicia-se com uma discussão sobre a alfabetização, objeto central da pesquisa, apresentando dados estatísticos sobre a alfabetização no Brasil a partir de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Com base nessa análise, Carvalho (2019) destaca o elevado índice de analfabetismo no Brasil, em que uma parcela significativa da população não domina a linguagem escrita ou possui apenas uma apropriação parcial, caracterizando o analfabetismo funcional. O capítulo também apresenta métodos e teorias já elaborados e utilizados para a alfabetização no país, relacionando-as com as principais abordagens pedagógicas descritas na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, de autoria do professor Saviani.

No capítulo seguinte, Carvalho revisa produções sobre a alfabetização fundamentadas na PHC e na Psicologia Histórico-Cultural. Essa revisão inclui teses, dissertações, livros e capítulos de livros e também artigos científicos.

Para dar continuidade ao objeto de pesquisa, no terceiro capítulo, a autora toma como ponto principal a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, enfatizando o desenvolvimento psíquico dos alunos do 1º ano. Ela defende que essa transição, considerada um momento crucial no desenvolvimento psíquico e acadêmico das crianças, não deve ser marcada por uma ruptura abrupta, mas, sim, por uma continuidade progressiva do trabalho pedagógico.

No quarto e último capítulo da tese, a autora aborda o processo de avaliação da escrita e da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental. Carvalho discute como a leitura e a escrita são aspectos unidos dialeticamente no processo de ensino e aprendizagem, mas destaca a necessidade de o professor avaliá-los separadamente. Sob essas circunstâncias, com base na perspectiva da psicogênese da língua escrita, a autora elabora algumas considerações importantes para orientar a avaliação desses

aspectos no 1º ano, visando a verificar os diferentes níveis de hipótese de escrita dos alunos.

No decorrer do capítulo, Carvalho, fundamentando-se na PHC e na Psicologia Histórico-Cultural, estabelece sete critérios para orientar o processo de avaliação da escrita e da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a autora define cinco estágios de verificação do desenvolvimento da leitura: leitura associativa, leitura externa, leitura analítica, leitura iminente e leitura fluente. Ao finalizar o capítulo, Carvalho defende a importância da capacidade de associar automaticamente os símbolos gráficos (letras) aos sons que eles representam, sob o argumento de que esse automatismo é crucial para que a leitura se torne fluente e natural. Quando uma criança é capaz de identificar uma letra e associá-la imediatamente ao som correspondente, ela lê com mais facilidade e compreende o texto de forma mais rápida e eficaz. Essa apropriação da língua escrita é, portanto, fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Carvalho adotou o método materialista histórico-dialético como base metodológica para sua pesquisa. Como objetivo geral, a autora propôs formular orientações didáticas para o ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como fundamentação teórica a Psicologia Histórico-Cultural e a PHC. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

Fundamentar, teoricamente, que a sequência, coerência e coesão entre conteúdo e forma no processo de alfabetização é variável interveniente no domínio da linguagem escrita; demonstrar os fundamentos teóricos acerca da memória e da automatização da relação grafema-fonema na apropriação da língua escrita; formular encaminhamentos didáticos para o desenvolvimento do ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica (Carvalho, 2019, p. 22).

A tese da autora, que, após ser aprovada em um concurso público, teve como primeiro desafio profissional trabalhar em uma turma de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental I, contribui para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Refutando a corrente hegemônica do construtivismo, a autora defende que, ao ser conduzido sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o processo de alfabetização promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Como hipótese para sua pesquisa, Carvalho propõe que a organização lógica dos conteúdos da língua escrita desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização.

No mesmo ano em que Carvalho defendeu sua tese, Thaise Pereira da Silva apresentou sua dissertação de mestrado, intitulada “A mediação no processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental I: Uma reflexão dialético-pedagógica”, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação da professora Doutora Adriana Regina de Jesus Santos.

A pesquisa de Silva (2019b) é estruturada em três capítulos: “Capítulo I – O conceito de mediação na perspectiva da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, “Capítulo II – Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de alfabetização na escola” e “Capítulo III – Procedimentos metodológicos da pesquisa de campo”.

No primeiro capítulo, Silva (2019b) debruça-se na apresentação do conceito de mediação na Teoria Histórico-Cultural e na PHC, explorando o método dialético no pensamento de Vigotski. A autora também examina aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, que oferece uma nova perspectiva sobre a relação entre o homem e a natureza, enfatizando a historicidade e considerando o homem como produto e produtor de sua natureza. Tendo como estofa teórico a PHC, o capítulo também aborda o processo de mediação como um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento, explorando como essa mediação pode ser concretizada no contexto escolar por meio dessa abordagem pedagógica.

O segundo capítulo aborda a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para o processo de alfabetização, considerando a leitura e a escrita como práticas sociais fundamentais para cada sujeito. A autora discute as contribuições de Vigotski e Luria, com ênfase na Zona de Desenvolvimento Proximal e seu impacto no processo de aprendizagem. Silva também apresenta uma atualização sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, destacando a interpretação de Zoia Prestes, que a denomina como Zona de Desenvolvimento Iminente. O capítulo encerra-se com uma reflexão sobre a prática pedagógica à luz da teoria de Vigotski, destacando sua importância no desenvolvimento de características psicológicas humanas.

No terceiro capítulo e último capítulo, a autora detalha os procedimentos e metodologias adotados na pesquisa de campo, descrevendo o cenário e os

participantes da investigação. Silva apresenta os caminhos metodológicos que orientam a concretização de sua pesquisa no processo de produção do conhecimento.

A metodologia adotada foi caracterizada por uma abordagem crítico-dialética, com o uso de técnicas da pesquisa qualitativa. A pesquisa inclui uma revisão bibliográfica, investigação de campo e análise documental, com foco na análise do PPP da instituição de ensino estudada.

Quanto ao cenário e aos participantes, a pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Cambé, no Paraná. A escolha da escola, conforme Silva (2019b, p. 81), baseou-se no critério de “[...] uma instituição de ensino que tivesse um currículo pensado e estruturado a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico- Crítica”. Os participantes da pesquisa foram três professoras, todas com formação em Pedagogia, que atuavam em turmas com alunos em processo de alfabetização.

A terceira etapa do percurso metodológico trilhado pela pesquisadora foi a coleta de dados, na qual ela se inseriu no campo de pesquisa. Nesse estágio, foram realizadas observações nas turmas participantes, a leitura do PPP da instituição, além de entrevista semiestruturada com as professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola.

A quarta etapa, intitulada “Procedimentos de Análise dos Dados”, foi embasada na abordagem crítico-dialética e envolveu a análise a partir das categorias dialéticas como trabalho, práxis, mediação, fenômeno e essência e conteúdo e forma.

Na quinta etapa, denominada “Categorias Dialéticas: vias para a Compreensão do Fenômeno Estudado”, a autora explora essas categorias, ressaltando que elas são essenciais para compreender o mundo e as relações sociais estabelecidas. A etapa seguinte, “Mediação e Ação Docente”, aprofunda o conceito de mediação como uma categoria dialética, destacando que a superação do imediato pelo mediato ocorre por meio dessa mediação. Silva (2019b, p. 101-102) afirma que, na “[...] abordagem histórico-cultural, o conceito de mediação está atrelado ao conceito de trabalho, uma vez que a mediação passa pela compreensão e apropriação da experiência humana produzida ao longo da história”.

A sétima e última etapa do caminho metodológico, denominada “Mediação e Recursos”, aborda a importância de utilizar elementos orientadores nos processos educativos voltados à alfabetização, com ênfase no uso de instrumentos e signos.

A dissertação de mestrado tem como foco a mediação pedagógica no

processo de alfabetização, fundamentando-se no método do MHD, aliado à Psicologia Histórico-Cultural e à PHC. O objetivo geral da pesquisa é delineado pela autora da seguinte forma:

[...] compreender como se dá a mediação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar como são materializados, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica (Silva, 2019b, p. 16).

Já os objetivos específicos são assim detalhados:

[...] a) investigar de que forma a mediação vem sendo realizada durante o ciclo de alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Cambé, considerando que tal instituição tem o seu projeto político pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica; b) analisar em que medida a abordagem teórica contemplada no PPP da escola em questão direciona as mediações pedagógicas realizadas no contexto escolar; c) identificar as percepções de professores e gestores acerca da mediação no contexto escolar; d) fomentar a discussão sobre a mediação do conhecimento científico, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentadas pelo método dialético (Silva, 2019b, p. 16).

Por fim, a problemática da investigação é sintetizada pela seguinte pergunta:

[...] quais as práticas de mediação realizadas no contexto de uma escola municipal da cidade de Cambé-PR e, como os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica são materializados na instituição, tendo como referência a alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental? (Silva, 2019b, p. 15-16).

A pesquisa adota os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da PHC como eixos centrais para refletir sobre os vários aspectos que permeiam o processo educativo, oferecendo uma perspectiva enriquecedora para a compreensão e o aprimoramento da alfabetização.

O trabalho seguinte analisado nesta revisão da literatura é a tese de doutorado de Rebeca Pizza Pancotte Darius, intitulada “Alfabetização e tecnologia: uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, defendida em 2020 no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP,

Campus Araraquara, sob orientação do professor Doutor Francisco José Carvalho Mazzeu.

A tese é organizada em quatro capítulos: “Capítulo I - Introdução”, “Capítulo II - O debate sobre tecnologia e educação escolar”, “Capítulo III - A alfabetização de crianças à luz das principais teorias educacionais” e “Capítulo IV - Os recursos tecnológicos no processo de alfabetização e o papel do professor”.

No Capítulo I, Darius (2020) faz a introdução e apresenta a metodologia da investigação. No Capítulo II, discute o conceito de tecnologia como manifestação concreta do desenvolvimento da sociedade vigente, abordando tanto seus aspectos humanizadores quanto alienantes. Para embasar essa análise, a autora apoia-se nos estudos de Álvaro Vieira Pinto, explorando o conceito de tecnologia e suas implicações para o processo de alfabetização. A reflexão abrange a relação entre o novo e a superação por incorporação, destacando como esses elementos conectam-se com o ensino da leitura e da escrita.

No terceiro capítulo, Darius explora o processo de alfabetização e o papel da tecnologia, com foco nas teorias educacionais e psicológicas. A autora apresenta os conceitos de tecnologia, bem como aborda a tecnologia no contexto da sociedade atual e discute suas implicações para a formação humana e a educação. Ela analisa a tecnologia tanto como expressão do desenvolvimento humano quanto como um elemento de alienação humana, realizando uma reflexão dialética sobre essa dualidade. Nesse capítulo, a autora examina a continuidade e a ruptura entre as antigas e novas tecnologias, abordando a superação por incorporação e a negação formal, sempre em diálogo com o debate sobre tecnologia e educação escolar.

Ainda no terceiro capítulo, Darius aprofunda a relação entre alfabetização de crianças e tecnologia, com ênfase nas principais teorias educacionais e psicológicas. Ela analisa como essas teorias tiveram maior destaque na prática pedagógica e influenciaram o ensino da leitura e da escrita. Além disso, uma análise estabelece reflexões entre a Pedagogia Tradicional e o método de instrução de Herbart, a Pedagogia Tecnicista e o associacionismo/comportamentalismo de Skinner, a Pedagogia da Escola Nova e os pressupostos do construtivismo e, por fim, a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural. Ademais, Darius também discute o que há de antigo e novo na alfabetização, identificando o que mudou e destacando a necessidade da pesquisa por conteúdo da alfabetização.

No quarto e último capítulo, a autora investiga o uso de recursos tecnológicos no processo de alfabetização, categorizando-os como novos e avançados. Ela analisa aplicativos móveis e *sites* com jogos e atividades, destacando três aspectos principais: a relação entre esses recursos e as tecnologias tradicionais na alfabetização, a exemplo da cartilha; as teorias da aprendizagem (construtivista, associacionista ou histórico-cultural) subjacentes aos aplicativos e jogos; o papel atribuído principalmente ao professor e a outros educadores, incluindo os pais, em atividades propostas pelos aplicativos e *sites* analisados.

A tese de Darius tem como objeto de estudo os fundamentos teóricos da relação entre a alfabetização e a tecnologia, analisada a partir da perspectiva da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, com vistas a compreender os princípios que orientam o uso da tecnologia para promover a alfabetização, com foco especial em aplicativos e jogos.

Como problema central, a autora investiga como o processo de alfabetização pode ser estruturado com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da PHC, considerando a incorporação das novas tecnologias. A pesquisa analisa tanto a integração dessas tecnologias no processo de alfabetização quanto o papel do professor na mediação pedagógica, destacando a função auxiliar que as novas tecnologias podem desempenhar nesse contexto educativo.

A autora descreve como objetivo geral:

[...] analisar, com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, o uso das tecnologias na alfabetização, especificamente dos aplicativos e jogos *on-line* que se propõem serem educativos nesse processo. Para tanto, procuramos compreender o que é tecnologia e analisar as teorias pedagógicas e psicológicas que fundamentam o uso de recursos tecnológicos na sala de aula para, em momento posterior, articulá-las com a análise de recursos específicos, como os disponíveis nos aplicativos e *sites* para auxiliar nesse ensino (Darius, 2020, p. 22).

Já os objetivos específicos são assim detalhados:

[...] compreender o conceito de tecnologia como produto do trabalho humano; analisar as teorias pedagógicas e psicológicas que fundamentam o uso de recursos tecnológicos, especificamente os aplicativos e jogos educativos para alfabetização; e analisar a relação entre tecnologias antigas e novas destacando a necessidade de compreender esse movimento como superação por incorporação, e não por negação e eliminação (Darius, 2020, p. 9).

A pesquisa foi desenvolvida com base no método dialético, escolhido “[...] porque analisa a tecnologia na alfabetização a partir das categorias de movimento e da totalidade, cuja análise do novo e antigo, da continuidade e ruptura, alfabetização e educação escolar se fazem presentes” (Daruis, 2020, p. 9).

A metodologia adotada incluiu a pesquisa bibliográfica, utilizada no segundo e terceiro capítulos, enquanto no quarto capítulo o campo de estudo se expandiu para o ambiente virtual, articulando essa análise com os pressupostos teóricos explorados ao longo da pesquisa.

A dissertação de mestrado da professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, Adriany de Moraes Leonardo, defendida em 2021, intitula-se “Leitura e escrita da criança: Análise dos documentos oficiais para a alfabetização à luz da Pedagogia Histórico-Crítica”. Apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e orientada pelo professor Doutor Demilto Yamaguchi da Pureza, a pesquisa está estruturada em cinco seções: “Seção I - Introdução”, “Seção II - Um breve histórico da escrita e da alfabetização no Brasil”, “Seção III - Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização”, “Seção IV - Aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural” e “Seção V - Os documentos oficiais e suas orientações para o ensino da leitura e da escrita da criança na alfabetização”.

Na Seção I, a dissertação de Leonardo (2021) inicia com a introdução, na qual a autora apresenta o problema, define a problemática, estabelece o objetivo geral e os objetivos específicos, formula a hipótese, justifica a relevância do estudo e descreve os aspectos metodológicos.

Na segunda seção, a autora realiza um resgate histórico da invenção da escrita e sua relevância para a humanidade. Também analisa o ensino da leitura e da escrita no contexto educacional brasileiro, explorando os métodos de alfabetização utilizados ao longo do tempo e sua continuidade na atualidade.

A Seção III é dedicada aos fundamentos teórico-metodológicos da PHC, com foco na aplicação dessa concepção pedagógica ao processo de alfabetização.

Na seção seguinte, Leonardo examina as interações entre a PHC e a Psicologia Histórico-cultural, abordando aspectos do desenvolvimento, da aprendizagem humana e da linguagem. A seção discute como essas teorias manifestam-se na prática educacional e na formação da criança no contexto brasileiro.

Na quinta e última seção, a autora analisa os dados coletados a partir dos documentos oficiais relacionados à alfabetização, como também realiza uma explanação sobre a leitura e a escrita, especificamente no ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Leonardo busca investigar a alfabetização sob uma perspectiva histórico-crítica, realizando um estudo minucioso sobre a leitura e a escrita e analisando as orientações presentes nos documentos oficiais de alfabetização, à luz da PHC e da Psicologia Histórico-cultural. Nesse contexto, a autora formula uma questão central e perguntas secundárias:

Assim, tem-se o questionamento central desta pesquisa: quais perspectivas educacionais predominam nos documentos oficiais para a alfabetização? Desencadeando as seguintes perguntas: a) Como a alfabetização se constituiu historicamente? b) Quais métodos orientaram o ensino da escrita e da leitura da criança na história da educação brasileira? c) Qual concepção de linguagem predomina nos documentos oficiais? d) Quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para se pensar alfabetização em uma perspectiva crítico-dialética? (Leonardo, 2021, p. 14-15).

Como objetivos geral e específicos, a pesquisadora destaca que sua pesquisa pretende:

[...] investigar, à luz da pedagogia histórico-crítica, as perspectivas educacionais que predominam nos documentos oficiais para a alfabetização, a fim de analisar o posicionamento que o sistema educacional tem assumido acerca da leitura e da escrita da criança. Como *objetivos específicos*: 1) Descrever historicamente o percurso da alfabetização, as perspectivas e métodos adotados para o ensino da leitura e da escrita da criança; 2) Discutir as contribuições da pedagogia histórico-crítica para se pensar em um ensino efetivo da leitura e da escrita na alfabetização; e 3) Analisar os documentos oficiais para a alfabetização, de acordo com as categorias: objetivo, concepção pedagógica, concepção de leitura e escrita, concepção de linguagem e natureza dos conteúdos (Leonardo, 2021, p. 18-19).

Para o desenvolvimento do estudo, Leonardo propõe a hipótese de que muitos documentos voltados ao ensino da leitura e da escrita podem refletir perspectivas alinhadas ao sistema capitalista, estruturadas segundo perspectivas hegemônicas que não têm como finalidade promover a emancipação humana. No entanto, existem também abordagens que buscam superar essas visões e promover uma educação

mais crítica e transformadora. A análise cuidadosa desses documentos e das práticas educacionais é fundamental para identificar e confrontar possíveis vieses ideológicos, visando a uma educação mais emancipatória.

A pesquisa baseia-se nos fundamentos teórico-metodológicos do MHD e caracteriza-se como uma investigação explicativa. Para a análise dos dados, a autora utilizou a pesquisa documental, com o objetivo de compreender a totalidade do fenômeno investigado.

A pesquisa mais recente desta revisão de literatura é a tese de doutorado defendida em 2022 por Elaine Cristina Melo Duarte, pedagoga com experiência desde a graduação em estágio em unidades de ensino. Sua pesquisa, intitulada “A alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita: contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”, foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Araraquara, sob orientação do professor Doutor Francisco José Carvalho Mazzeu.

A tese é organizada em quatro capítulos: “Capítulo I - Introdução”, “Capítulo II - Como a Pedagogia Histórico-crítica analisa as relações entre a alfabetização e os clássicos: O que dizem as pesquisas”, “Capítulo III - Contribuições da concepção Gramsciana de educação para a reflexão sobre a alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica” e “Capítulo IV - Os clássicos, a literatura infantil e a alfabetização”.

Duarte (2022, p. 15) esclarece que sua pesquisa não visa a apresentar uma proposta metodológica de alfabetização, mas, sim, demonstrar que, na perspectiva histórico-crítica, o processo de alfabetização “[...] não é um momento separado do processo de passagem do senso comum à consciência filosófica e, nesse sentido, a alfabetização não se isola do ‘rumor’ dos clássicos”.

No primeiro capítulo, Duarte apresenta um histórico de sua trajetória acadêmica e profissional, além de abordar a introdução da tese, que traz elementos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, incluindo estudos sobre alfabetização na perspectiva da PHC e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.

No segundo capítulo, a autora analisa pesquisas que discutem o processo de alfabetização sob a ótica da PHC, destacando como esses estudos consideram a alfabetização como um meio de inserção da criança no mundo da cultura escrita. Nesse contexto, Duarte explora o papel dos clássicos da literatura infantil como

ferramentas que permitem à criança compreender, interpretar e comunicar-se por meio da linguagem escrita.

No capítulo seguinte, a autora aprofunda-se nas obras de Gramsci, com o intuito de extrair um referencial teórico que possibilite uma compreensão mais detalhada e relevante da alfabetização como um processo de introdução da criança no mundo da cultura escrita. Duarte aborda ainda temas centrais, como a educação das massas e a formação de uma elite; a relação entre cultura oral e escrita, enfocando o domínio do pensamento; senso comum, autoconsciência, concepção de mundo e linguagem; o trabalho como princípio educativo e o papel do trabalho docente na alfabetização; a educação como dialética entre diretividade e autodisciplina; a alfabetização segundo a perspectiva gramsciana da “escola unitária”. Esses pontos oferecem uma base sólida para a discussão desenvolvida pela autora ao longo do estudo.

No quarto capítulo, Duarte defende o uso dos clássicos da literatura infantil como uma ferramenta central no processo de alfabetização, fundamentando essa proposta a partir dos princípios da PHC. A pesquisadora destaca que uma proposta metodológica para alfabetização com base nesses princípios estava em desenvolvimento por seu orientador. Com isso, Duarte aprofunda a análise teórica, amparada nos estudos gramscianos, para alicerçar sua reflexão sobre o uso dos clássicos. Aqui, a autora analisa o conceito de “clássico” à luz da PHC, investigando suas implicações para a educação escolar. A investigação inclui uma análise da relação dos indivíduos com os clássicos, com base no ensaio “Por que ler os clássicos”, do escritor Ítalo Calvino. Por fim, a autora discute o papel dos clássicos da literatura infantil na alfabetização.

A tese de Duarte tem como estofa teórico a PHC e busca contribuir para a construção de uma proposta metodológica de alfabetização que incorpore a concepção de Dermeval Saviani sobre a passagem do senso comum à consciência filosófica no processo de alfabetização, entendida como a inserção no mundo da cultura escrita.

2.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

A etapa seguinte da revisão da literatura consistiu em organizar os dados coletados das teses e dissertações após a seleção e a aplicação dos critérios de

inclusão e exclusão. Foram coletadas as seguintes informações das pesquisas selecionadas: nome do autor, ano de publicação, orientador, instituição de ensino superior à qual a pesquisa está vinculada, programa de pós-graduação em que a pesquisa foi desenvolvida, título do trabalho, palavras-chave, natureza da pesquisa, tipo de estudo, descrição da pesquisa, objetivos (geral e específicos), metodologia utilizada e os principais resultados obtidos.

Um dado relevante identificado diz respeito à data da primeira pesquisa que aborda o processo de alfabetização com base nos fundamentos teóricos da PHC, no período estudado. Embora essa teoria pedagógica tenha sido desenvolvida por Demerval Saviani no início da década de 1980, a primeira tese de doutorado relacionada à alfabetização com esse enfoque somente foi defendida em 2003, aproximadamente vinte e três anos depois.

Nesse intervalo de tempo, o cenário educacional brasileiro passou por significativas transformações sociais e políticas, que culminaram na redemocratização do país e na introdução do pensamento construtivista no campo da alfabetização, influenciado pelos estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e seus colaboradores⁷.

A tese de Scalcon, de 2003, foi precursora no estudo do processo de alfabetização infantil na perspectiva da PHC e pode ser considerada o marco inicial dessa linha de pesquisa. Seu trabalho é de grande relevância, pois evidencia que o processo de alfabetização, nessa perspectiva, visa à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos pelos indivíduos.

Mesmo com a produção crescente de estudos sobre o processo de alfabetização à época, outra pesquisa com o mesmo viés teórico foi defendida somente nove anos depois, em 2012, por Francioli. Para o estudo seguinte, houve um intervalo de tempo menor, de cerca de quatro anos, para a defesa da dissertação de Coelho, em 2016.

A partir daí, a frequência de estudos nesse campo aumentou, com trabalhos sendo defendidos quase anualmente. Em 2019, por exemplo, houve a defesa de duas pesquisas: a tese de doutorado de Carvalho e a dissertação de mestrado de Silva.

⁷ Mortati (2019) organiza a história da alfabetização no Brasil em quatro momentos, sendo eles: a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida; a alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Quanto à distribuição das pesquisas ao longo dos anos, o resultado pode ser visualizado na Tabela 1:

Tabela 1 – Quantitativo de pesquisas produzidas

Ano da tese/dissertação	Quantidade de pesquisas coletadas
2003	1
2012	1
2016	1
2017	1
2019	2
2020	1
2021	1
2022	1
2023	1

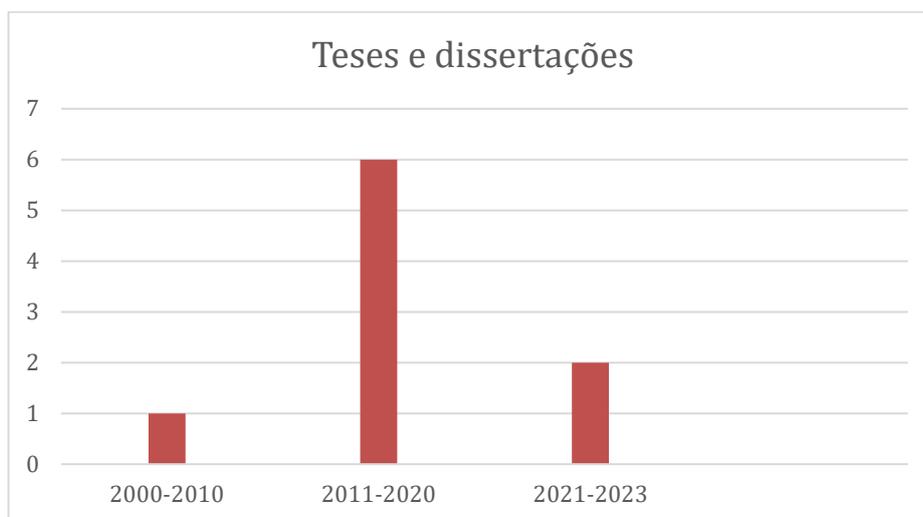
Fonte: elaborado pela autora (2023), conforme revisão da literatura (2023)

A tabela apresentada evidencia o aumento significativo de trabalhos desenvolvidos na última década, o que compreendemos ser coerente, pois reflete a expansão da PHC, seu processo de implementação e institucionalização, fatores que impulsionaram uma importante produção teórica, além de diversas pesquisas e inúmeros eventos.

Em relação aos anos de publicação, a maior concentração de pesquisas ocorreu entre 2011 e 2020. Esse crescimento é compreensível, considerando que, atualmente, estamos a cerca de quarenta anos das primeiras elaborações teóricas sobre a PHC feitas pelo professor Dermeval Saviani. Desde então, essas produções têm gerado inúmeros frutos em termos de aprendizado e aplicações práticas na educação.

O Gráfico 1 ilustra o comparativo das teses e dissertações, organizadas por década, evidenciando essa produção ao longo do tempo.

Gráfico 1 – Comparativo de teses e dissertações por décadas

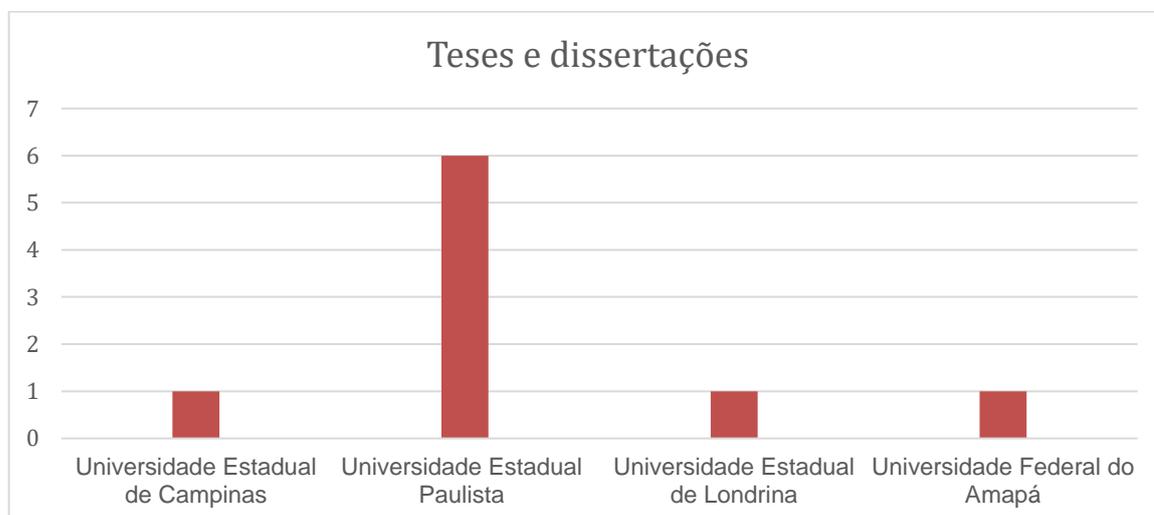


Fonte: elaborado pela autora (2023), conforme revisão da literatura (2023)

Ressalta-se que esta revisão da literatura foi realizada no final de 2023, considerando, portanto, o período de 2021 a 2023 como parte da presente década. Importante destacar que enfrentamos o agravamento da pandemia de Covid-19, o que atrasou o desenvolvimento de pesquisas. Contudo, ainda há anos a serem contemplados, o que permite prever o desenvolvimento de novas pesquisas com foco no processo de alfabetização pautado na PHC.

No que se refere às universidades de onde foram coletados os trabalhos analisados, os resultados estão ilustrados no Gráfico 2, conforme apresentado a seguir:

Gráfico 2 – Comparativo de teses e dissertações por universidades



Fonte: elaborado pela autora (2023), conforme revisão da literatura (2023)

Foram identificadas nove pesquisas, desenvolvidas em quatro universidades distintas, com destaque para a UNESP, que concentra o maior número de teses e dissertações que investigam o processo de alfabetização sob a ótica da PHC, totalizando seis estudos.

Ao analisarmos a distribuição regional dessas pesquisas, observa-se que a maioria se concentra em instituições localizadas na região Sudeste (77,78%). Esse predomínio pode ser atribuído à história dessas regiões, que abrigam os programas de pós-graduação mais antigos e uma maior concentração de instituições de ensino superior. Nas regiões Sul e Norte, foi identificada uma pesquisa em cada uma (11,11% para cada região). No entanto, não foram encontrados estudos nas regiões Nordeste e Centro-oeste.

A seguir, apresentamos o Quadro 4, que registra o programa de pós-graduação, a instituição a que está vinculado e o ano de início das atividades.

Quadro 4 – Início das atividades nos programas de pós-graduação e instituição

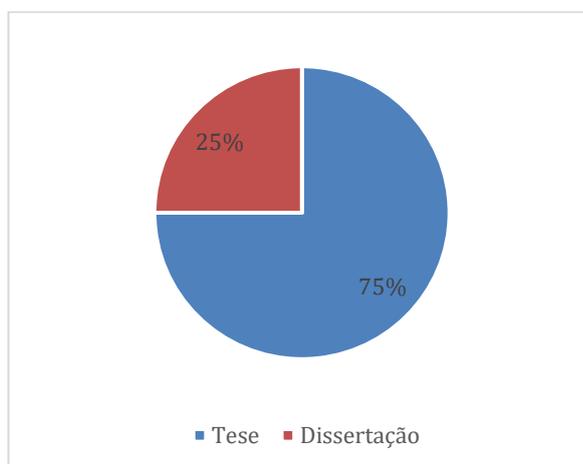
Programa de Pós-graduação e Instituição	Ano de início das atividades
Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP	1995
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara	1997
Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL	1994
Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAP	2017

Fonte: elaborado pela autora, conforme sites institucionais dos programas descritos (2024)

Cabe ressaltar que essa diferença em número de produções reflete o processo histórico de consolidação desigual da pós-graduação no Brasil, evidenciando as discrepâncias regionais em termos econômicos e sociais.

Quanto ao tipo de pesquisa, o Gráfico 3 apresenta essa informação.

Gráfico 3 – Porcentagem de teses e dissertações



Fonte: organizado pela autora (2023), conforme revisão da literatura (2023)

É importante observar que a maioria das pesquisas analisadas foi desenvolvida em nível de doutorado, com seis teses (75%), enquanto as demais foram realizadas em nível de mestrado, resultando em três dissertações (25%).

Após a conclusão da fase anterior, nessa etapa final da revisão da literatura os dados são interpretados e os resultados das pesquisas selecionadas são destacados. Nessa perspectiva, os nove trabalhos foram retratados separadamente, seguindo uma sequência temporal.

Para orientar a síntese dos dados e compreender o que já foi investigado na área, retomamos a pergunta central de nosso estudo: qual a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de alfabetização? A partir dessa questão, identificamos o que já foi explorado e o que ainda necessita ser investigado.

Ao traçarmos o início das pesquisas sobre o processo de alfabetização à luz da PHC, destacamos a relevância do trabalho de Scalcon (2003), que aponta que a classe trabalhadora deve ter acesso ao saber erudito, permitindo-lhe dominar o conhecimento que historicamente a classe burguesa detém. Esse movimento de libertação e de independência inicia pelo processo de alfabetização, que instrumentaliza os indivíduos para compreender os fenômenos naturais e sociais do mundo.

Nesse contexto, Scalcon (2003) busca fornecer elementos para refletir sobre a PHC, enfatizando a importância do movimento teoria-prática-teoria, especialmente no que diz respeito à possibilidade de integrar teoria e prática no processo de alfabetização.

Segundo Scalcon (2003), o domínio da linguagem escrita é fundamental nos processos educacionais, pois a alfabetização não se resume a um aprendizado técnico de decodificação de letras e palavras. Pelo contrário, trata-se de um processo com implicações profundas na formação do indivíduo e na maneira como ele se relaciona com o mundo.

O processo educativo, na perspectiva da PHC, é visto como um todo articulado que, pela mediação do trabalho pedagógico orientado para a problematização da prática e apropriação dos instrumentos culturais, científicos e psicológicos por meio dos quais atinge a catarse, realiza a passagem da compreensão sincrética, mediada pela análise, à compreensão sintética da prática social. Assim procedendo, propicia a elevação do nível das consciências dos educandos, o que se constitui na contribuição específica da escola na direção da transformação da realidade revelando, ao mesmo tempo, o seu significado político (Scalcon, 2003, p. 135).

Para abordar o processo de alfabetização, a autora adota os cinco passos da PHC: a prática social como ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social como ponto de chegada. Ela enfatiza que o domínio da linguagem escrita é fundamental para a efetivação de cada uma dessas etapas. Nesse contexto,

[...] merece destaque a questão do como alfabetização e concebida diante da proposta metodológica da PHC, uma vez que, em sendo ela uma condição de existência imposta pela sociedade, como instrumentos de acesso ao saber sistematizado, condição de apropriação da linguagem da natureza, dos números, da cultura em geral, é também o elemento central da problemática da pesquisa, qual seja, o de como estabelecer a unidade da teoria e da prática, justamente na fase inicial de escolarização. Desse modo, o domínio da leitura e da escrita no começo da fase escolar é necessidade imanente do ponto de vista do método preconizado pela PHC, devendo ser considerado em relação à prática social inicial como problema que se impõe diretamente por ela cuja identificação, enquanto tal, é dada consensualmente tanto pela escola como pela sociedade em geral (Scalcon, 2003, p. 136-137).

A autora defende que a alfabetização deve orientar todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, bem como servir de “[...] parâmetro de escolha para a organização do trabalho pedagógico. Deveria, outrossim, ter sido a alfabetização organizada nos passos do método proposto pela PHC” (Scalcon, 2003, p. 142).

Sob essas circunstâncias, Scalcon (2003) complementa que a possibilidade de integrar teoria e prática no processo de alfabetização depende não apenas de uma mediação didática, mas também de condições materiais. Além disso, a autora destaca a necessidade de investigações sobre o desenvolvimento da escrita à luz da Psicologia Histórico-Cultural e dos estudos de Luria e Vigotski.

A tese de Francioli (2012, p. 148), ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, explora o desenvolvimento da linguagem na criança, afirmando que “[...] a linguagem egocêntrica é uma fase intermediária entre processos psicológicos exteriores e processos psicológicos interiores, ou seja, trata-se de um processo de interiorização do social”. Assim, a aprendizagem da língua escrita evolui do âmbito intersíquico para o intrapsíquico. A autora enfatiza a importância do ensino escolar para o desenvolvimento do psiquismo como meio para estimular o desenvolvimento intelectual da criança, visto que a linguagem escrita, uma objetivação cultural ensinada por outros, ao ser apropriada, torna-se parte do indivíduo.

Amparada nas pesquisas de Vigotski, Francioli (2012, p. 149) oferece contribuições para o entendimento do processo de alfabetização, destacando as bases genéticas do pensamento e da linguagem:

Para Vigotski as complexas relações entre pensamento e linguagem têm sua gênese histórica ligada à necessidade das relações humanas durante o trabalho no momento em que ocorre o intercâmbio social. Se, porém, na história da humanidade, a linguagem foi construída a partir da atividade de trabalho, na ontogênese, isto é, na formação do indivíduo na sociedade contemporânea, a linguagem já existe como um complexo sistema de signos que deve ser apreendido pelo indivíduo em seu relacionamento com os outros seres humanos. Da mesma forma, o indivíduo precisa aprender a usar os objetos existentes em seu meio cultural.

O processo de alfabetização, segundo Francioli (2012), ocorre por meio da interação com o outro. Após a apropriação da linguagem escrita e da leitura, o indivíduo realiza essa atividade com tal destreza que elas se tornam uma segunda natureza do nosso psiquismo. Dessa forma, o que inicialmente é um processo interpessoal se internaliza, transformando-se em um processo intrapessoal.

Francioli (2012) também aprofunda a definição dos conceitos de ferramenta e signos na teoria de Vigotski. Ferramentas são entendidas como objetos sociais utilizados pelo homem para transformar outros objetos, enquanto os signos são

estímulos artificiais determinantes nas reações humanas, servindo como meios para o autodomínio da conduta.

Nesse sentido, a autora ressalta:

[...] estabeleceu a semelhança entre o signo e a ferramenta, ou seja, ambos possuem a função de mediação, por isso podem ser incluídos numa mesma categoria como dois conceitos subordinados ao conceito geral da “atividade mediadora”. As ferramentas estabelecem a mediação quando o homem utiliza as propriedades físicas para dominar e transformar os processos da natureza. Por sua vez os signos, e em especial a linguagem, atuam como mediadores no processo de controle das funções psicológicas e da conduta humana (Francioli, 2012, p. 165).

A autora explora como, antes de a criança se apropriar dos signos linguísticos, ela passa por outros estágios que irão viabilizar a apropriação da escrita simbólica. Baseada nos estudos de Luria, Francioli (2012) descreve o desenvolvimento da escrita, destacando sua pré-história, que envolve o gesto, o desenho e o jogo de papéis sociais. O processo de escrita passa por cinco estágios: a fase dos rabiscos ou atos imitativos, o estágio da escrita não-diferenciada, a fase da escrita diferenciada, o estágio da escrita por imagens (pictográfica) e, finalmente, o estágio inicial da escrita simbólica. Esses apontamentos e reflexões evidenciam a escrita como um sistema de signos e um recurso mnemônico.

Outra contribuição para o processo de alfabetização são as relações entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência na criança. A autora argumenta que “[...] é possível desenvolver no processo de alfabetização o domínio consciente da linguagem escrita” (Francioli, 2012, p. 209). Assim, é necessário compreender como se dão os processos de generalização e apreensão de conceitos científicos no psiquismo infantil para defender a unidade entre alfabetização e tomada de consciência. Isso significa “[...] assumir a influência da linguagem escrita no desenvolvimento dos processos mentais e nas mudanças significativas das estruturas da atividade consciente da criança” (Francioli, 2012, p. 209).

Coelho (2016), em sua dissertação, destaca a importância da palavra no processo de alfabetização, atribuindo-lhe um papel central na compreensão da linguagem escrita pelas crianças. É por meio da palavra que elas começam a entender a estrutura da escrita e a desenvolver conceitos. Nesse contexto, a palavra carrega

consigo duas propriedades fundamentais: a fonética e a semântica. Ademais, o autor explica:

As relações constituintes do objeto, designado pela expressão verbal, pela palavra, não estão dadas no material sensível da palavra que o nomeia, mas no complexo de vínculos lógico-abstratos mantidos conceitualmente ao longo da história humana devido a lutas e práticas sociais. Por isso, o domínio semântico da palavra requer do indivíduo a transição do aspecto aparente, fenomênico à essencialidade significativa da palavra, ao conceito (Coelho, 2016, p. 100).

É por meio da palavra que as crianças começam a internalizar conceitos, associando sons, símbolos escritos e significados. Essa compreensão é essencial para a alfabetização inicial, servindo como base para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A palavra permite que se fale de um objeto, mesmo na sua ausência, possibilitando a reflexão sobre ele, já que a palavra, enquanto objeto material, permite essa abstração: “[...] com isso a palavra pode se converter em instrumento de análise, generalização e abstração dos traços essenciais dos objetos” (Coelho, 2016, p. 100).

Segundo Coelho (2016), as operações mencionadas transformam a palavra em um instrumento de pensamento, permitindo categorizar os objetos por suas características essenciais e agrupá-los em conjuntos de propriedades semelhantes. Além disso, a palavra funciona como um instrumento de comunicação, pois, com base no pensamento conceitual, permite a interação entre os homens mesmo sem a presença concreta do objeto ou fenômeno. Assim, é possível falar sobre objetos e fenômenos ausentes, garantindo a comunicação.

Fundamentado nos estudos de Vigotski, Coelho (2016, p. 100) destaca que a dimensão mais relevante da palavra é sua significação conceitual e categorial: “Trata-se da experiência humana acumulada no objeto, das múltiplas determinações que o encerra e o constitui”.

O domínio dessa dimensão simbólica (semântica) da palavra caracteriza o seu domínio no plano conceitual. Por outro lado, o não domínio dessa face semântica caracteriza o pseudoconceito (a palavra pronunciada pela criança é idêntica à usada pelo adulto, mas as operações mentais da criança são totalmente diferentes), pois a despeito de seu uso adequado pela criança nas situações práticas de comunicação, esta não possui internalizadas as múltiplas relações lógicas que constituem o conceito a que essa palavra se refere (Coelho, 2016, p. 100).

Quando a criança domina o conceito da palavra, podemos afirmar que ela se apropriou da dimensão simbólica dessa palavra. No entanto, quando a criança usa uma palavra corretamente, mas não compreende completamente seu significado conceitual, observamos o fenômeno do pseudoconceito. Nesse caso, ela está reproduzindo sons sem realmente internalizar o verdadeiro significado da palavra. Essa compreensão conceitual mais profunda é essencial para a verdadeira fluência tanto na linguagem quanto no pensamento.

Para o autor, a palavra possui duas faces: uma fonética, que destaca o aspecto sonoro, e outra semântica, que ressalta o complexo de relações lógico-verbais-abstratas. No processo de alfabetização, a criança precisa desenvolver processos psíquicos que permitam o domínio da face semântica da palavra. Para isso, é fundamental que ela tenha contato com diversos significados da palavra, pois, “[...] com a tomada de consciência dos aspectos fonéticos e semânticos da linguagem, [...] a criança progressivamente torna-se capaz de avançar na dimensão simbólica da linguagem e, conseqüentemente, da linguagem escrita” (Coelho, 2016, p. 102).

A linguagem escrita não se desenvolve de forma natural. Para que isso ocorra, o professor alfabetizador deve organizar sistematicamente e de forma intencional os elementos linguísticos que compõem a estrutura da língua. Outro aspecto relevante destacado pelo autor é o trabalho com a silabação e a consciência fonológica. A silabação é “[...] fundamental para a apropriação e tomada de consciência da palavra oral e escrita”, enquanto a consciência fonológica permite a “[...] a tomada de consciência dos fonemas e suas complexas relações com os grafemas no sistema de escrita alfabético-ortográfico” (Coelho, 2016, p. 104). Esses fatores resultam em avanços qualitativos que contribuem para a organização de uma relação diferenciada tanto com a escrita quanto com a oralidade.

Dangió (2017) destaca em sua investigação a importância do conhecimento da língua portuguesa para os professores que trabalham com a alfabetização, enfatizando que esse conhecimento deve ir além da superficialidade.

A autora também aborda as teorias pedagógicas, identificando a PHC como a mais apropriada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos filhos da classe trabalhadora. Dangió (2017, p. 42) destaca “[...] a importância dos conteúdos escolares na luta contra a farsa do ensino que não ensina, tendo a alfabetização como tarefa primeira da escola, na direção do desenvolvimento psíquico de cada criança”.

O caminho percorrido pela autora permite compreender as demandas linguísticas e psíquicas que envolvem o processo de alfabetização, além de abordar a atividade de estudo e o desenvolvimento da criança em idade escolar. Com base na Psicologia Histórico-Cultural e na PHC, a autora apresenta princípios didáticos que podem orientar o processo de alfabetização.

No decorrer de sua pesquisa, Dangió (2017) destaca a importância do planejamento no trabalho docente como elemento indispensável para garantir um ensino de qualidade e possibilitar a apropriação efetiva do conteúdo pelos alunos. Além disso, ressalta a necessidade de o professor conhecer as características e atividades-guias de cada fase do desenvolvimento humano.

Esse conhecimento permite ao educador desenvolver atividades com maior qualidade, pois, ao compreender profundamente as características e atividades típicas de cada estágio do desenvolvimento infantil, o professor pode planejar melhor suas práticas pedagógicas, adaptando-as a cada fase específica da criança. Em suma, dominar e compreender as características e atividades-guia dos diferentes estágios do desenvolvimento humano, especialmente na primeira infância e na infância, é fundamental para a alfabetização, dado que essas fases são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

Nesse contexto, é fundamental que o professor compreenda a relação dialética entre conteúdo, forma e destinatário como elementos indissociáveis do trabalho educativo. Assim, deve dominar os conteúdos didáticos e linguísticos para uma práxis educativa integrada e eficaz.

De acordo com Carvalho (2019), a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental é um momento crucial no desenvolvimento psíquico e acadêmico das crianças. A autora destaca que essa transição deve ser tratada com atenção especial, pois representa um período essencial para o desenvolvimento psíquico do aluno de 1º ano. Carvalho alerta que, ao concluir a educação infantil e ingressar no Ensino Fundamental, a criança enfrenta um momento decisivo para seu desenvolvimento psíquico e escolar. Para garantir uma transição bem-sucedida, é essencial evitar uma ruptura brusca e, em vez disso, promover uma continuidade progressiva do trabalho pedagógico, assegurando uma integração gradual e harmoniosa entre as duas etapas educacionais.

Nessa direção, Carvalho (2019) registra algumas reflexões sobre a organização do ensino no último ano da educação infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental,

destacando a importância de uma transição efetiva entre essas etapas da Educação Básica. A autora também traz para discussão os níveis da consciência fonológica e as capacidades necessárias à alfabetização. A partir disso, Carvalho explora possibilidades didáticas para o ensino da língua escrita no 1º ano, focando a integração dos aspectos fonéticos e semânticos da palavra.

A abordagem sugerida é baseada na adaptação do método de alfabetização de Daniil B. Elkonin, conforme desenvolvido por Solovieva e Rojas (2008) na obra *“Ensenanza de la lectura: método práctico para la formación lectora”*. Essa abordagem enfatiza a integração dos aspectos fonéticos e semânticos da palavra no ensino da língua escrita para o 1º ano do Ensino Fundamental. Destaca a importância de uma sequência e organização dos conteúdos, especialmente das correspondências grafofônicas, para garantir uma aprendizagem sólida. Além disso, considera as etapas do pensamento e as operações cognitivas da criança em processo de alfabetização.

A organização lógica dos conteúdos da língua escrita desempenha um papel crucial no processo de alfabetização, conforme destacado por Carvalho (2019). Essa organização promove o desenvolvimento da capacidade de generalização e abstração, habilidades essenciais para a aprendizagem da língua escrita e para a compreensão e o domínio de conteúdos e conceitos em outras áreas do conhecimento. Quando os conteúdos da língua escrita são apresentados de forma lógica e coerente, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas fundamentais, como a capacidade de extrair padrões, fazer generalizações e entender conceitos abstratos. Essas habilidades não apenas facilitam a alfabetização, mas também são transferíveis para outras áreas do conhecimento, melhorando a compreensão e o aprendizado dos conteúdos escolares.

A autora fundamenta sua pesquisa na Teoria Histórico-Cultural e na PHC, reconhecendo essas teorias como fundamentais para analisar as características do processo educativo. Essa abordagem oferece uma perspectiva enriquecedora para compreender e aprimorar o processo de alfabetização.

A mediação desempenha um papel essencial no processo de alfabetização, pois é por meio dela que o conhecimento é produzido. No contexto da alfabetização, essa mediação pode ocorrer de diversas formas, envolvendo a interação entre o professor, os recursos educativos, os alunos e o ambiente de aprendizagem. Essa mediação é fundamental para auxiliar na compreensão dos conceitos relacionados à

apropriação da leitura e da escrita, além de contribuir para a formação humana, que ocorre por intermédio da educação.

Darius (2020), fundamentando sua pesquisa na PHC e na Psicologia Histórico-cultural, explora a relação entre alfabetização e tecnologia, destacando o uso de aplicativos e jogos como ferramentas para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo a autora, entre as funções psíquicas mais complexas, a linguagem, estreitamente ligada ao pensamento, ocupa lugar central. Seu desenvolvimento envolve um processo de apropriação mediado por gestos, palavras e a compreensão dos significados das palavras, que “[...] são carregadas de conceitos que, ao serem aprendidos, movimentam o pensamento, porque novas interpretações e novos sentidos vão sendo incorporados a ele” (Darius, 2020, p. 101).

A partir da PHC, Darius (2020) enfatiza que o ensino deve se orientar pela lógica do conhecimento, não pela na lógica da aprendizagem da criança, que reflete o que já foi apropriado por ela. Cabe ao professor alfabetizador compreender essa lógica para, por intermédio das atividades de ensino, guiar a criança na apropriação das formas mais desenvolvidas do conhecimento produzido pela humanidade. “No caso da alfabetização, esse progresso tem a ver com a compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico e a formação dos automatismos necessários para o uso da escrita na prática social” (Darius, 2020, p. 100).

Diante do exposto, e reconhecendo a importância do ensino como propulsor do desenvolvimento, a pesquisadora defende o uso de tecnologias, como aplicativos de celulares e *tablets* durante o processo de alfabetização. Essa abordagem reforça a necessidade de um ensino planejado e intencional, que possibilite à criança a incorporação dos conhecimentos científicos de forma significativa e contextualizada.

[...] em uma visão dialética, um elemento produzido histórica e socialmente pelo homem não pode ser visto apenas sob um aspecto. É preciso compreendê-lo como multifacetado, síntese e fruto de uma evolução que pode também propiciar o desenvolvimento nos indivíduos que dele se apropriam. A questão é que a forma como os meios tecnológicos são comumente utilizados e divulgados pela mídia tende a moldar uma forma de pensamento que contribui para a reprodução das relações desiguais e da alienação entre os homens. Essa reprodução se manifesta sobretudo na necessidade de consumo desses bens, bem como no consumo ingênuo deles, a menos que haja uma forma mais crítica de percebê-los. Essa forma, no entanto, não se manifesta de maneira natural, mas precisa ser ensinada.

Especificamente, em se tratando de educação escolar, quando o professor se depara com a possibilidade de uso de aplicativos e jogos com os alunos, é importante que ele, em sua esfera de atuação, rompa esse ciclo de reprodução da alienação (Darius, 2020, p. 161).

Ao discutir o processo de alfabetização e a incorporação das novas tecnologias, tanto no processo de alfabetização quanto no papel do professor, Darius (2020) destaca que o professor deve compreender o funcionamento dessas ferramentas tecnológicas e reconhecer os constituintes específicos que modelam sua utilização. Além disso, é fundamental que o professor entenda o seu papel no uso desses instrumentos inseridos em sua prática pedagógica, considerando que a tecnologia já faz parte de diversos segmentos da sociedade.

Leonardo (2021) também traz contribuições importantes para o processo de alfabetização, fundamentadas na PHC e na Psicologia Histórico-Cultural. Sua análise aborda a leitura e a escrita nos documentos oficiais, que refletem perspectivas educacionais hegemônicas, apresentando conhecimentos rudimentares sobre esses processos. Segundo a autora, isso resulta na pauperização dos conteúdos, negando às crianças em fase de alfabetização a oportunidade de se instrumentalizar e alcançar a emancipação humana por meio do domínio pleno da leitura e da escrita.

Leitura e escrita não devem primeiramente ser colocadas para a superação de dificuldades individuais, mas de forma coletiva, transformando a sociedade como um todo. É necessário que se incentive a discussão da alfabetização em um sentido dialético, principalmente em tempos políticos em que a educação tem sido ainda mais desvalorizada, e suas mazelas já existentes são desveladas (Leonardo, 2021, p. 111).

Apesar do discurso que prega a preocupação e a melhoria do ensino, o que observamos na prática é a perda progressiva dos conhecimentos específicos. Nesse contexto, cabe ao professor alfabetizador resgatar e trabalhar o saber elaborado, selecionando os conteúdos primordiais que promovam o desenvolvimento integral dos indivíduos e, assim, superar essa secundarização do conhecimento científico.

Leonardo (2021) argumenta que o ensino deve ser fundamentado no desenvolvimento do psiquismo, pois é por meio do conhecimento científico — representado aqui pela leitura e pela escrita — que ocorre a tomada de consciência. Outro aspecto destacado pela autora é a importância do planejamento e da intencionalidade da prática pedagógica do professor alfabetizador. Somente a partir

desses princípios é que a criança poderá se apropriar de todo o conhecimento que a humanidade já produziu.

Duarte (2022), com o intuito de contribuir para a construção de uma proposta metodológica de alfabetização, busca que o ingresso sistemático da criança no mundo da cultura escrita seja um momento que transite do senso comum à consciência filosófica, conforme caracterizado por Saviani. Ela defende uma abordagem que vai além de ensinar a ler e escrever, promovendo uma compreensão crítica e reflexiva da língua escrita e seu papel na sociedade. A autora ainda ressalta a importância da utilização dos clássicos da literatura infantil como recurso pedagógico essencial no processo de alfabetização. Assim:

[...] a relação entre o literário e o pedagógico é inerente à literatura infantil e essa relação pode ser trabalhada na direção do enriquecimento da visão de mundo da criança e no desenvolvimento de sua atividade de leitura cada vez mais aprofundada, ampla e diversificada de textos literários (Duarte, 2022, p. 159).

Nessa direção, Duarte (2022) defende que os textos clássicos da literatura infantil desempenham um papel fundamental na formação pedagógica e humana das crianças, contribuindo para preparar uma geração de intelectuais com um nível de conhecimento superior. Portanto, é essencial que o ensino seja planejado e executado de maneira a promover uma educação fundamentada na luta pela superação da divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual, assim como a distinção entre aqueles que planejam e aqueles que executam.

[...] a alfabetização deve ser pensada e trabalhada como ingresso sistemático da criança no mundo da cultura escrita. Trata-se, portanto, de um decisivo momento do processo de elevação da consciência do nível do senso comum ao da consciência filosófica. Nessa perspectiva, o ingresso sistemático da criança no mundo da cultura escrita direciona-se à produção de uma relação permanente entre o indivíduo e as mais ricas produções escritas nos diversos campos do conhecimento, ou seja, os clássicos. Entendendo que essa relação com os clássicos não deva ser postergada para fases escolares posteriores à alfabetização, argumentamos em favor do trabalho com os clássicos da literatura infantil no próprio processo de alfabetização (Duarte, 2022, p. 168).

Reconhecer a importância dos textos clássicos da literatura infantil na vida das crianças em fase de alfabetização é compreender o valor intrínseco dessas obras, que vai além da erudição acadêmica e enriquece a experiência de aprendizado.

Para encerrar esta análise, o próximo capítulo dedica-se a uma discussão detalhada sobre as contribuições da PHC para o processo de alfabetização, com o objetivo de finalizar o estudo de maneira abrangente e aprofundada.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Compreendemos que as produções teóricas desempenham um papel fundamental no avanço do conhecimento científico em todas as áreas do saber, contribuindo para o desenvolvimento de ideias, teorias e abordagens que podem impactar significativamente a compreensão e a transformação do mundo, incluindo a educação.

Ao investigar o processo de alfabetização, encontramos muitas pesquisas científicas dedicadas ao tema. No entanto, poucas produções teóricas estão fundamentadas em proposta pedagógica como a PHC. Reconhecemos que a construção do conhecimento é sempre um esforço coletivo e que as produções teóricas na área da alfabetização, com base no enfoque histórico-crítico, são recentes e, certamente, demandam mais estudos e investigações.

Considerando os limites do nosso conhecimento nesse campo de estudo e pesquisa, que se concentra na alfabetização — um processo vivenciado por todos os indivíduos alfabetizados como um momento de inserção no mundo letrado —, é evidente que processo de alfabetização se configura em um campo de estudo complexo e multifacetado.

Neste capítulo, apresentaremos as contribuições da PHC para o processo de alfabetização. Apesar de o número de estudos sobre essa abordagem ser ainda pequeno, as pesquisas oferecem uma riqueza teórica e contribuições valiosas para investigações sobre o processo de alfabetização dentro de uma proposta histórico-crítica, trabalhando o saber sistematizado e levando em consideração o papel primordial da escola como espaço de socialização do conhecimento historicamente acumulado.

Além disso, ao analisar o processo de alfabetização com base na PHC, é importante registrar a relevância da Psicologia Histórico-Cultural. Embora não seja o foco desta pesquisa, sua importância e contribuição não podem ser ignoradas. Originada no início do século XX, em um contexto da Revolução Russa e apoiada em pressupostos filosóficos do MHD, a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski⁸, complementa e enriquece a compreensão do processo de alfabetização.

⁸ Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, na Bielorrússia. Reconhecido como um dos mais importantes pesquisadores do século, Vigotski desenvolveu

Em relação à Psicologia Histórico-Cultural, Duarte (2016) destaca a importância de alinhar a pedagogia com os pressupostos do método dialético. Seus trabalhos ressaltam a necessidade de uma abordagem pedagógica em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, reforçando a necessidade de superar a lógica do capital.

Duarte (2016, p. 37) explica que

Essa teoria psicológica surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo. Assim, uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva de superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo.

A PHC e a Psicologia Histórico-Cultural compartilham a perspectiva fundamental do MHD, que considera as práticas educativas como intrinsecamente ligadas às condições materiais e sociais da sociedade. Ambas as abordagens podem desempenhar um papel importante na transformação dessas condições em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Martins (2015), ambas as teorias entendem o homem como um ser social, cujo desenvolvimento é condicionado pela ação que o liga à natureza. Segundo essa visão, o ser humano não possui propriedades inatas que lhe garantem a aquisição do que o caracteriza como ser humano. Em vez disso, o desenvolvimento humano é visto como um processo complexo e mediado, no qual a interação entre o indivíduo e o ambiente desempenha um papel essencial.

Assim, é fundamental destacar a importância da atividade, da interação social e da mediação cultural no processo de desenvolvimento humano. O ser humano não é moldado por características inatas que garantam seu desenvolvimento, mas, sim, pela sua participação ativa no mundo social e cultural.

Isso posto, podemos concluir, a partir das premissas da Psicologia Histórico-Cultural, que o funcionamento psicológico do ser humano é resultado da interação

estudos abrangentes nas áreas de Psicologia, Filosofia, Pedagogia e Defectologia, entre outras. Com a colaboração de seus principais parceiros de pesquisa, Alexander R. Luria (1902- 1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), Vigotski produziu uma vasta e influente obra teórica. Embora muitos de seus estudos tenham sido publicados tardiamente, eles proporcionaram ao mundo uma profunda compreensão do psiquismo humano e contribuíram significativamente para o desenvolvimento de pedagogias que favorecem o processo de aprendizagem.

entre o campo biológico e o campo do desenvolvimento. O primeiro refere-se aos aspectos genéticos e neurobiológicos que moldam o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso, constituindo a herança orgânica da espécie. Por outro lado, o campo do desenvolvimento abrange os fatores ambientais e sociais que moldam o desenvolvimento psicológico ao longo da vida, incluindo a cultura, a família, a educação e as experiências sociais, econômicas e históricas. Assim, o ambiente em que o ser humano cresce e as interações sociais que vivencia desempenham um papel crucial na formação e no desenvolvimento.

Cabe aqui pontuarmos sobre a natureza e a especificidade da educação, recorrendo a Saviani (2013) para definir a diferença fundamental entre o homem e os animais. Os animais, conforme sua programação biológica herdada geneticamente no que se refere à configuração dos instintos, atuam de forma prática sobre a natureza. Essa atividade é guiada exclusivamente por uma necessidade adaptativa, como no caso do pássaro tecelão, que constrói ninhos em formato de bolsas penduradas em galhos finos e altos das árvores para proteger seus filhotes, ou do castor, que costuma construir abrigos em áreas elevadas dentro de rios, utilizando pedras, galhos e lama para manter o interior seco e seguro para dormir e abrigar os filhotes, com entradas subterrâneas que dificultam o acesso de predadores. Além disso, os castores também constroem diques e represas para diminuir a força da correnteza e evitar que suas casas sejam carregadas ou inundadas.

Podemos, ainda, mencionar outros animais que realizam atividades de construção guiados pelo determinismo biológico, transformando a natureza exclusivamente em resposta a necessidades adaptativas. Exemplos já conhecidos na literatura incluem as abelhas e as aranhas, assim como as formigas, o João-de-Barro, a Mariposa *Cyana* sp., o pássaro-cetim, os cupins, entre outros.

Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza mais do que a transformam, pertencendo subordinados ao determinismo biológico e não à esfera da liberdade, o homem não apenas se adapta à natureza, mas também escolhe os determinantes dessa transformação. Quando não encontra as condições necessárias para satisfazer suas necessidades, o homem cria essas condições. Desse modo, “[...] o homem necessita produzir continuamente sua própria existência” (Saviani, 2013, p. 11).

Saviani (2013) destaca que, em relação ao fenômeno de transformação intencional da natureza realizada pelo homem, a natureza não é apenas um objeto de

contemplação ou algo sobre o qual o ser humano age espontaneamente seguindo seus instintos. Ao contrário, o homem atua sobre a natureza de maneira tanto prática quanto teórica, antecipando mentalmente suas ações. Essa atividade prática é o próprio trabalho, que pressupõe uma antecipação mental, resultando em uma ação consciente e intencional. Assim, a atividade desenvolvida pelo homem sobre a natureza não é apenas prática, mas teórico-prática.

Na busca por satisfazer suas necessidades biológicas, o homem age sobre a natureza de forma consciente e intencional, imprimindo nela características humanas. Ao transformar o ambiente ao seu redor, “[...] ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (Saviani, 2013, p. 11). O mundo, então, deixa de ser exclusivamente natural e intocado, passando a refletir a marca da humanidade.

Para que o homem acesse o mundo da cultura, ele passa por um processo que não é natural nem espontâneo, mas, sim, uma atividade transformadora, consciente e intencional, que o eleva à condição de ser humano, característica que o diferencia dos demais animais. Essa atividade, como definido por Saviani (2013), é o trabalho, e o trabalho educativo é a ação que humaniza o homem.

O autor também introduz outro elemento essencial nesse contexto: a educação. Ele a define “[...] um fenômeno próprio dos seres humanos [...]”, o que “[...] significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2013, p. 11). Portanto, a educação tem seu princípio no processo de desenvolvimento da humanidade.

Saviani (2007, p. 154) esclarece que,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

O homem, ao garantir seu sustento por meio da própria produção, desenvolveu não apenas uma relação com a natureza, mas também com seus semelhantes. Nesse

processo, começou a educar-se mutuamente e a educar as novas gerações, transmitindo-lhes ensinamentos, hábitos, crenças e costumes.

Saviani (2013) assinala que a educação pertence à categoria de trabalho não-material, pois, ao atuar na produção humana, ela cria e desenvolve elementos que permitem a geração de saberes sobre a natureza e a cultura, de modo que o produto está intrinsecamente ligado ao processo de produção.

Na relação entre professor e aluno, identificam-se outros fatores relacionados à educação e à formação integral do aluno. Assim, “[...] ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...]” (Saviani, 2013, p. 12) são compreendidos como elementos fundamentais para a constituição do ser e classificados como parte da chamada segunda natureza.

A escola é, portanto, compreendida como o local primordial de acesso ao conhecimento científico, ou seja, ao conhecimento metódico e sistematizado. Seu papel é transmitir esse saber elaborado às futuras gerações, promovendo sua apropriação. Saviani (2013, p. 14) defende a existência da escola para “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. A escola, nesse sentido, atua diretamente na constituição dessa segunda natureza do homem, quando objetiva desenvolver formas apropriadas do trabalho pedagógico. Isso é alcançado por meio “[...] da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2013, p. 14).

Para ilustrar, Saviani (2013) utiliza o exemplo de aprender a dirigir, pontuando o automatismo como uma exigência para liberdade. A repetição do ato de dirigir, que permite ao homem dominar essa atividade até internalizá-la, reflete o processo de aprendizagem como aquisição de um hábito, algo que também é considerado uma segunda natureza.

Saviani (2013, p. 19) afirma que

Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. [...] assim como com algumas lições práticas será possível dirigir um automóvel. Mas do mesmo modo que a interrupção, o abandono do volante antes que se complete a aprendizagem determinará uma reversão [...]. Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a

segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão.

Dessa forma, cabe à escola direcionar os alunos para a humanização, o que implica atribuir-lhes de uma segunda natureza, com características distintas de sua natureza biológica.

Embora a análise detalhada da Psicologia Histórico-Cultural não seja o objetivo deste capítulo, faz-se necessário compreender seus pressupostos para entender como eles afetam a formação das funções psíquicas superiores presentes no processo de alfabetização.

Portanto, conhecer a teoria da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural é fundamental para compreender o conceito de alfabetização a partir dessa perspectiva. A seguir, exploraremos a pré-história da escrita, um conhecimento fundamental para refletirmos sobre o período da alfabetização, com ênfase na visão histórico-crítica sobre o tema.

3.1 A PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA

Ao considerar a linguagem escrita como conteúdo da alfabetização, é fundamental reconhecer que a história da escrita inicia antes mesmo de a criança ter contato propriamente com ela.

No texto “O desenvolvimento da escrita na criança”, Luria (2010, p. 143) dedicou-se a estudar o período da pré-história da escrita, defendendo que “[...] na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil” é possível identificar as origens da escrita, e que as “[...] técnicas primitivas [...] serviram como estágios necessários ao longo do caminho” (Luria, 2010, p. 144). Portanto, a criança, antes de entrar na escola, já se apropriou de alguns desses estágios essenciais para a aquisição da linguagem escrita.

Assim, muito antes de a criança iniciar formalmente a aprender a escrever, ela já está envolvida em um conjunto de atividades que promovem o desenvolvimento da escrita. Desta forma, a escrita evoluiu historicamente a partir do desenho, com Luria (2010, p. 143) definindo esse momento como a pré-história do desenvolvimento das complexas formas intelectuais do comportamento humano:

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Compreendendo que a linguagem escrita se desenvolve a partir do desenho e não da fala, a criança, ao ingressar na escola, já domina um vasto conhecimento que lhe permite aprender a linguagem escrita de forma relativamente rápida. No entanto, para Luria (2010), não basta apenas saber desenhar ou ter contato com a linguagem escrita para que a criança compreenda e domine o processo da escrita; tampouco ela aprenderá de forma empírica ou espontânea. Pelo contrário, a criança apropria-se dos conceitos e técnicas da escrita desde o seu nascimento, vivenciando diversas práticas que servem como preparação para o desenvolvimento dessa habilidade. Assim, é a partir da apropriação de regras, normas e conceitos que se desenvolvem os fenômenos da linguagem escrita.

Buscando compreender esse período pré-escolar e os determinantes que influenciam a transição de um estágio para outro, sempre considerando que a escrita é um processo mediado, efetivado pela assimilação e reprodução do conhecimento historicamente acumulado, Luria (2010) destaca a importância de estímulos que, utilizados como signos auxiliares, ajudam a criança a recordar suas ideias iniciais.

Segundo Luria (2010), o processo que antecede a alfabetização infantil pode ser compreendido em cinco estágios, observados em seu experimento: o primeiro é o estágio da pré-escrita ou fase pré-instrumental, que ocorre entre três e quatro anos de idade⁹; em seguida, entre quatro e cinco anos, manifesta-se o estágio da escrita não-diferenciada (auxiliar da memória); também entre quatro e cinco anos, ocorre o estágio da atividade gráfica diferenciada; já entre cinco e seis anos, surge o estágio da escrita por imagens (pictográfica); finalmente, aos seis anos de idade, a criança entra no estágio da escrita simbólica¹⁰.

⁹ Ao mencionarmos as idades atribuídas por Luria (2010) aos estágios que antecedem a alfabetização, é fundamental ressaltar que essas idades correspondem às crianças que participaram do experimento, refletindo um contexto específico. As transformações que ocorrem em cada fase do desenvolvimento não podem ser vistas como naturais ou universais, pois estão profundamente ligadas às condições culturais, históricas e sociais que permeiam a vida da criança.

¹⁰ Outros autores que investigam o desenvolvimento da escrita sob a perspectiva histórico-cultural utilizam nomenclaturas diferentes das empregadas por Luria (2010), mas com definições semelhantes

No primeiro estágio, da pré-escrita ou fase pré-instrumental, Luria (2010) esclarece que a criança não atribui significado à escrita. Nesse momento, ela escreve imitando o adulto, e a escrita assume o papel de um brinquedo. Com papel e lápis em mãos, a criança realiza rabiscos indiferenciados e imitativos. Assim, “[...] o aprendiz, por meio de relações interpessoais, já percebeu que os adultos escrevem e quer imitá-los com as técnicas que possui para isso (relações intrapsíquicas)” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 46). Nesse estágio, a criança não compreende que esses rabiscos podem auxiliá-la a recordar o que lhe foi dito para escrever.

No segundo estágio, denominado por Luria (2010) como escrita não-diferenciada (auxiliar da memória), a criança continua a fazer rabiscos indiferenciados, que ainda não possuem um significado claro. Todavia, a disposição desses rabiscos no papel assume a função de signo primário auxiliar da memória. Em outras palavras, a criança não utiliza os rabiscos para leitura, mas como um meio de lembrar o que foi falado. A forma primitiva de escrita atua, portanto, como uma forma de auxílio para a memória. Desse modo, esses rabiscos caracterizam-se por ser uma atividade motora autocontida que, futuramente, evoluirá para um signo auxiliar da memória.

Na atividade gráfica diferenciada, terceiro estágio denominado por Luria (2010), a criança que antes realizava uma escrita não diferenciada passa a registrar uma escrita diferenciada. Embora ainda confusa, a criança passa a utilizar estratégias próprias para lembrar o que escreveu. Dois fatores fundamentais contribuem para essa transição entre a escrita não-diferenciada e a atividade gráfica diferenciada: o uso de números e formas.

Conforme destaca o autor,

A quantidade e a forma distinta levavam a criança, inicialmente, a chegar à 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

para os estágios de desenvolvimento da escrita na criança. Citaremos algumas dessas classificações: a) estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos; b) estágio da escrita não-diferenciada; c) estágio da escrita diferenciada; d) estágio da escrita por imagens (pictográfica); e) 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica (Francioli, 2013); a) estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais; b) estágio da escrita não-diferenciada; c) estágio da escrita diferenciada; d) estágio da escrita por imagens (pictográfica); e) 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica (Francioli; Sforzi, s.d.); a) fase instrumental; b) atividade gráfica diferenciada; c) escrita pictográfica; d) escrita simbólica; e) continuidade do desenvolvimento da escrita simbólica (Martins; Marsiglia, 2015).

intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada (Luria, 2010, p. 166).

Ao introduzir números ou quantidades, a atividade gráfica da criança assume outro formato, deixando para trás aspectos como a imitação e a ausência de expressão. Nesse ponto, a criança começa a realizar uma “leitura” do que “escreveu”.

No quarto estágio, denominado escrita pictográfica, Luria (2010) observa o uso de desenhos. A criança, que já demonstra habilidade para o desenho, inicialmente utiliza essa habilidade como uma brincadeira, mas posteriormente passa a empregá-la como uma forma de registro. Nesse estágio, é necessário que a criança supere a utilização do desenho como representação do objeto e avance para uma atividade intelectual mais complexa.

Conforme explica Luria (2010, p. 173),

O período de escrita por imagens apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco, seis anos; se ele não está clara e completamente desenvolvido nessa época é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola — e às vezes mesmo antes.

A experiência que a criança tem com os desenhos infantis caracteriza esse estágio. O desenho, que inicialmente surge como uma brincadeira, passa a ter outra finalidade: um recurso para o registro.

No estágio pictográfico do desenvolvimento da escrita, Luria (2010) faz uma distinção importante entre a escrita pictográfica e o desenho espontâneo. Enquanto o desenho espontâneo, por não envolver mediação, não atua como forma de recordação do texto ditado, o desenho utilizado como instrumento ou recurso torna-se uma forma de escrever por meio de figuras. Nesse sentido, o autor afirma:

Uma criança pode desenhar muito bem, mas não se relaciona com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra (Luria, 2010, p. 176).

No quinto estágio, denominado por Luria (2010) como escrita simbólica não diferenciada, a criança já reconhece as letras do alfabeto, que lhe foram apresentadas, e entende que pode utilizá-las para escrever. No entanto, ainda não

domina a habilidade de formar palavras com significado, escrevendo as letras de forma aleatória. Nesse período, temos a passagem do modelo primitivo de escrita para o domínio de modelos culturais complexos, ou seja, a criança começa a dominar os traçados convencionais das letras. Depois pode vir o estágio da escrita simbólica convencional (pode, porque o surgimento ou não dessas etapas e sua sequência vão depender dos processos educativos pelos quais a criança estiver passando).

Ao mesmo tempo, à medida que está transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil: no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói agora novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento de cultura (Luria, 2010, p. 189).

Diante das breves considerações realizadas até aqui sobre o desenvolvimento da escrita, é possível observar um progresso nos diferentes estágios descritos. No entanto, é necessário destacar que essa evolução não ocorre de maneira linear, visto que cada criança possui as suas especificidades e é influenciada por aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Essas influências podem afetar o ritmo e a forma como cada uma se apropria das habilidades de escrita, tornando o processo único para cada indivíduo.

Ressaltamos que, embora seja importante compreender esse processo do ponto de vista da psicologia, não é a partir dele que a didática da alfabetização deveria se organizar. Propor atividades para cada etapa, como rabiscos ou pictografia, pode conduzir o processo de ensino a seguir passivamente o ritmo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

3.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

O processo de alfabetização tem sido amplamente estudado ao longo da história da educação por diversos autores, muitos dos quais se tornaram referências

obrigatórias para os professores alfabetizadores e pesquisadores da área. Nomes como Magda Becker Soares, as argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Paulo Reglus Neves Freire, Luiz Carlos Cagliari, Lúgia Marcia Martins e Cláudia Maria Mendes Gontijo, entre outros¹¹, são frequentemente mencionados no debate sobre alfabetização.

Na perspectiva da PHC, embora as pesquisas sejam mais recentes, destacam-se nomes como Suze Gomes Scalcon, Fatima Aparecida de Souza Francioli, Izac Trindade Coelho, Meire Cristina dos Santos Dangió, Bruna Carvalho, Thaise Pereira da Silva, Rebeca Pizza Pancotte Darius, Adriany de Moraes Leonardo e Elaine Cristina Melo Duarte. Entre eles, o professor Francisco José Carvalho Mazzeu destaca-se por seu trabalho de orientação em estudos sobre alfabetização, fundamentados no MHD, na Psicologia Histórico-Cultural e na PHC.

A alfabetização é abordada de diferentes perspectivas ao longo do tempo, com novos enfoques sendo debatidos no campo educacional. Nesta pesquisa, focaremos no processo de alfabetização sob o enfoque histórico-crítico. Essa abordagem é fundamental para entender as dinâmicas históricas, políticas, sociais, educacionais e culturais que moldam e continuam a delinear os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao adotar o enfoque histórico-crítico para a alfabetização, consideramos a educação como um instrumento de emancipação, reconhecendo os saberes necessários para o desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita e da leitura durante a infância. O objetivo é que, ao adquirir esses conhecimentos, a criança torne-se capaz de agir ativamente para transformar a sociedade e sua própria realidade. Essa alfabetização, com base no enfoque histórico-crítico, deve ocorrer em um processo dialético. Isso significa que não deve estar restrita a um período de tempo predeterminado, mas, sim, ser entendida como um processo contínuo e evolutivo. Dessa forma,

O papel da instituição escolar é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizadas as qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente (Marsiglia, 2011, p. 39).

¹¹ Durante o desenvolvimento desta dissertação, infelizmente ocorreu o falecimento de duas importantes pesquisadoras da área da alfabetização: Magda Becker Soares (01/01/2023) e Ana Teberosky (31/03/2023).

Uma educação emancipadora visa não apenas ao domínio da leitura e da escrita pelas crianças, mas também ao desenvolvimento de uma compreensão crítica do mundo ao seu redor e à capacidade de agir de forma consciente e transformadora. O desenvolvimento da escrita e da leitura deve ser visto como ferramenta para a participação ativa e crítica na sociedade, e não como um objetivo em si mesmo.

Portanto, a alfabetização, sob o enfoque histórico-crítico, deve ser um processo contínuo e dialético, no qual as crianças são estimuladas a questionar, refletir e reconstruir constantemente seus conhecimentos em diálogo com saberes históricos, culturais e sociais.

Além disso, é essencial que a alfabetização seja contextualizada, levando em conta as diversas realidades e necessidades das crianças e evitando abordagens universais e homogeneizadoras. Isso requer uma prática pedagógica que acrescente novos saberes necessários e vá além do cotidiano das crianças.

Uma abordagem histórico-crítica da alfabetização busca ensinar não apenas os fundamentos básicos da leitura e da escrita, mas também promover uma compreensão crítica do mundo e preparar as crianças para atuar na transformação social. Nesse contexto, a escola deve desempenhar um papel mediador, instrumentalizando as crianças para a transformação social e cultural. A educação, ao mediar esse processo, tem a função de humanizar os indivíduos, proporcionando-lhes as condições necessárias para transformar a sociedade capitalista atual.

Segundo Saviani (2019, p. 35),

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Nessa perspectiva, a alfabetização não é vista apenas como um conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas, mas como um processo profundamente enraizado nas relações de poder e nas estruturas sociais. Ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da humanidade, refletindo o que há de mais elaborado na cultura humana. Como Marx (2007, p. 47) observou, as condições humanas têm sua origem “[...] nas condições materiais de existência”. Assim, o

domínio da língua escrita não apenas marca o início da história humana, mas também está intrinsecamente ligado à compreensão da própria realidade.

A invenção da escrita¹² representou um avanço significativo para o desenvolvimento da humanidade, permitindo o registro duradouro das ideias e conhecimentos para as futuras gerações. Diferente da fala, que se perde se não for gravada, a escrita preserva e transmite pensamentos complexos ao longo do tempo. Assim, o domínio da escrita capacita o indivíduo a compreender elementos mais complexos da realidade, ampliando sua capacidade de reflexão e análise crítica.

Sobre o processo de alfabetização, compreendemos que essa é a primeira atribuição da escola, conforme destaca Saviani (2013) ao associá-la à constituição da segunda natureza do homem. Essa segunda natureza não é algo inato, mas historicamente construída pelos homens. É na escola que o saber sistematizado é compartilhado, sendo “[...] necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio” (Saviani, 2013, p. 17). Portanto, cabe ao professor realizar um trabalho planejado e intencional para promover a aprendizagem escolar. Saviani (2013, p. 17) também enfatiza a necessidade do automatismo no processo de alfabetização, afirmando que é “[...] condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos.

Assim, o automatismo tem por objetivo garantir a apropriação do conteúdo escolar pelo aluno, o que justifica o uso da repetição como uma estratégia escolar nesse período. Como Saviani (2013, p. 18) explica,

[...] esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso próprio 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. Na medida em que vai se 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. Note-se que libertar-se, aqui, não tem o sentido de livrar-se, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando,

¹² A invenção da escrita provocou profundas mudanças intelectuais e sociais, transformando uma sociedade oral em uma sociedade escrita.

em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

A defesa da formação de automatismos proposta por Saviani (2013) justifica que esse processo é fundamental para que a criança alcance a condição para a liberdade, similar ao exemplo da aprendizagem de dirigir um automóvel. Portanto, a repetição torna-se uma exigência para que o aluno se aproprie do saber escolar, especialmente na fase da aquisição da escrita e leitura. Quando o aluno atinge a autonomia no processo de leitura e escrita, ele alcança um nível mais avançado de desenvolvimento, culminando na sua liberdade por meio do domínio adquirido.

A PHC incorpora por superação os elementos da produção histórica. Assim, todo o trabalho desenvolvido durante a pré-história da escrita é essencial para o processo de alfabetização da criança. Compreender os aspectos do desenvolvimento da escrita sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural é fundamental para a prática pedagógica da alfabetização.

No primeiro estágio de desenvolvimento da escrita, denominado fase pré-instrumental, a escrita é considerada como um brinquedo pela criança. No entanto, para “[...] para ser capaz de escrever, a criança precisa organizar previamente relações funcionais com os objetos pela mediação das palavras, tendo em vista a promoção do ‘salto de abstração’ requerido pela linguagem gráfica” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 45). Nesse estágio, a criança imita o adulto ao “escrever” do seu jeito, porém ainda não atribui significado ao que escreve.

Nessa fase, é importante que o professor promova atividades que incentivem a representação gráfica dos objetos ao redor da criança. Por exemplo, o professor pode mostrar um objeto e pedir que a criança descreva suas características ou a função que ele desempenha. Outra abordagem é o uso de músicas, em que o professor pode ensinar a letra para que a criança, posteriormente, possa cantá-la sozinha. Além disso, o professor pode utilizar brincadeiras ou jogos que envolvam a explicação das regras para os colegas.

Para utilizar os registros gráficos como ferramentas de memória, o professor pode ler histórias para as crianças e, em seguida, pedir para que elas recontem a história por meio de desenhos, colagens, pinturas, modelagem ou outras formas de

representação gráfica. Essas atividades ajudam as crianças a registrar e lembrar o conteúdo da história. Após algum tempo, o professor deve retomar a atividade, permitindo que a criança use o desenho ou o registro gráfico para relembrar a história contada.

Nesse estágio da pré-história da escrita, o objetivo é que a criança supere a imitação e comece a criar registros que auxiliem na memorização, transacionando de uma relação intersíquica para uma intrapsíquica. Portanto, é essencial que o professor promova atividades que ajudem a criança a desenvolver essas habilidades e preparem-na para avançar para o próximo estágio do desenvolvimento da escrita.

No estágio da escrita não-diferenciada, a criança começa a utilizar a escrita como uma ferramenta para auxiliar a memória. Embora esses registros ainda se assemelhem aos do estágio anterior, a técnica começa a se aperfeiçoar. Conforme descrito por Luria (2010), quando são ditadas palavras simples, os registros permanecem similares aos rabiscos anteriores. No entanto, ao ditar sentenças maiores, a criança passa a criar traços diferenciados e mais extensos. Dessa forma, palavras pequenas são representadas por marcas gráficas menores, enquanto sentenças mais longas são apresentadas com marcas gráficas mais complexas e extensas.

As atividades realizadas nesse estágio são fundamentais para o desenvolvimento da escrita, pois “[...] é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará forma” (Luria, 2010, p. 158).

Nesse estágio, o professor deve introduzir as letras e os números, permitindo que a criança comece a integrar esses elementos em sua prática de escrita. Além disso, ao trabalhar com conceitos matemáticos, o professor deve reconhecer que esses conceitos são fundamentais para o desenvolvimento da escrita.

O professor pode realizar atividades que envolvam a contagem de objetos e a representação de quantidades, como contar o número de alunos presentes diariamente em sala de aula, incluindo a quantidade total de meninos e meninas. Além disso, o professor pode promover atividades como o aluno escrever o próprio nome, com ou sem auxílio de crachá¹³, ou criar um cartaz contendo o nome de todos os

¹³ Inicialmente, o crachá deve conter uma foto da criança para facilitar a identificação da escrita de seu nome. Com o tempo, ele poderá ser composto apenas pelas letras do nome, incentivando a criança a reconhecer e a se apropriar da escrita de forma autônoma.

alunos da turma. Essas atividades representam uma das primeiras formas para explorar as letras do alfabeto com os alunos. O nome é uma palavra carregada de significado e, à medida que as crianças se apropriam das letras do próprio nome e dos nomes dos colegas, elas começam a internalizar gradualmente as letras e seu uso.

No terceiro estágio, denominado de atividade gráfica diferenciada, o aluno começa a utilizar os registros gráficos para lembrar uma frase ditada. Embora esses registros não apresentem diferenças externas significativas em relação ao estágio anterior, eles agora têm uma finalidade específica: a memorização. Desse modo, o aluno começa a perceber que a escrita pode servir como um meio de registro e uma ferramenta para ampliar a capacidade de memorização.

O professor deve promover atividades que envolvam a organização de diferentes objetos em variadas sequências lógicas ou a diferenciação de objetos por características como forma, cor, tamanho e espessura, entre outros. Atividades que envolvam a realização de diversos registros, utilizando diferentes medidas, grandezas, ordenações, sequências lógicas, formas, descrição ou contagens, são extremamente valiosas. O professor deve incentivar os alunos a analisar e reelaborar seus registros, utilizando-os como ferramentas auxiliares para a memória.

Os alunos devem ter acesso a diversos tipos de livros e materiais impressos, para que possam se familiarizar com os códigos escritos. Mesmo sem saber ler, as crianças podem realizar uma leitura espontânea, observando aspectos como letras, números, formas, cores e outros símbolos, além de perceberem o alinhamento e a direção do texto. Esse contato contribui para a pseudo-leitura¹⁴.

Segundo Martins e Marsiglia (2015), ao selecionar palavras para serem trabalhadas, o professor deve optar por verbos e substantivos concretos, pois essas classes de palavras são mais fáceis de serem representadas, contribuindo para um desenvolvimento eficaz e imediato.

No uso da escrita de palavras, o professor, como profissional que domina o sistema de escrita padrão, deve planejar suas atividades intencionalmente, com o objetivo de fazer o aluno aprimorar a técnica de escrita. Nesse contexto, é importante

¹⁴ A pseudo-leitura acontece quando o aluno narra uma história baseada na observação das imagens presentes no texto, destacando elementos que lhe chamaram a atenção. Quando introduzida de forma lúdica, essa prática tem o potencial de desenvolver o hábito da leitura nas crianças.

destacar aspectos como a direção da escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo, o alinhamento, a segmentação e a pontuação.

No quarto estágio, nomeado de escrita pictográfica, o aluno deve ir além do uso do desenho como recurso de registro, substituindo-o pela escrita simbólica. O professor deve propor atividades de desenho dirigido, em vez do desenho livre, para que o aluno desenvolva processos fundamentais para o seu progresso.

Como o aluno já teve contato com letras e números, o professor deve agora expandir essa relação, apresentando o alfabeto de forma sistemática e integrando a correspondência grafema-fonema. Para Martins e Marsiglia (2015), ao expor a criança a uma variedade de recursos culturais e a variadas situações que ampliem seu repertório do código escrito, ocorre a relação intersíquica, ou seja, o conhecimento é construído em interação com o meio. Com a mediação do professor, o aluno começa a realizar procedimentos que permitem a internalização do sistema de escrita, passando para a relação intrapsíquica, pela qual o desenvolvimento potencial se transforma em desenvolvimento efetivo.

Atividades como a leitura do alfabeto devem fazer parte de uma rotina diária do professor, pois a leitura em voz alta e clara é um importante instrumento para aproximar os alunos do domínio do código escrito, permitindo que eles assimilem sua estrutura e características. Além disso, a leitura em voz alta ensina que a linguagem escrita também é uma forma de partilhar sentidos e emoções coletivamente. Além de fazer a leitura do alfabeto, o professor pode solicitar que os alunos façam a representação gráfica das letras, reforçando a relação entre o som e o símbolo escrito.

Ao discutir a leitura do alfabeto, Martins e Marsiglia (2015) destacam a importância de o professor ler cada letra e apresentar seu som, solicitando que os alunos repitam os sons de forma isolada. Além disso, o professor deve estabelecer uma relação do som da letra com elementos sirvam como auxiliares da memória, utilizando exemplos como a letra S tem o som da cobra, a letra Z tem o som da abelha. Nesse processo, é fundamental chamar a atenção da criança para a vibração das pregas vocais, mostrando que o som do S é surdo, sem vibração, enquanto o som do Z é sonoro, com vibração das pregas vocais. Para demonstrar essa diferença, o

professor pode solicitar que os alunos coloquem a mão embaixo do pescoço para sentirem a vibração¹⁵.

Durante a leitura das letras, sílabas, palavras ou textos, o professor deve enfatizar a relação grafema/fonema, sonorizando as letras de maneira que essa correspondência seja clara, possibilitando ao aluno compreender os sons representados pelas letras do alfabeto¹⁶.

Atividades de leitura e escrita devem ser preferencialmente realizadas de forma coletiva, pois o aluno não domina completamente essas habilidades. A produção coletiva de textos favorece a compreensão de que um texto escrito deve seguir uma estrutura específica, ressaltando a importância de trabalhar com diferentes gêneros textuais para que o aluno possa dominar o sistema de escrita.

É fundamental explorar gêneros da cultura oral, como parlendas, cantigas, quadrinhas e trava-línguas, entre outros, tanto na oralidade quanto na escrita. Esses gêneros podem ser trabalhados de forma individual ou coletiva, promovendo o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Durante o período de alfabetização, as atividades com os gêneros orais tornam-se fundamentais, considerando que a linguagem efetiva do aluno nesse estágio é a oralidade, sendo essa a forma de comunicação que eles dominam e utilizam para interagir com os demais. Assim, é necessário partir dessa realidade para conduzir os alunos ao universo da escrita, promovendo a transição para o uso da escrita de acordo com o sistema socialmente estabelecido.

É responsabilidade do professor planejar atividades que não apenas auxiliem na apropriação do código escrito, mas que também conduzam o aluno ao uso independente da escrita.

Chegamos, então, ao quinto estágio, denominado por Luria (2010) como escrita simbólica, em que o aluno substitui o desenho por palavras para registrar informações. Nesse estágio, as atividades de leitura e escrita, tanto individuais quanto coletivas, devem integrar a rotina do aluno. Além disso, a elaboração e a análise de produções

¹⁵ Para trabalhar a ampliação dos sons, o professor pode utilizar o “sussurrofone”, um instrumento em formato de telefone que capta e retorna a voz de forma individual, auxiliando no desenvolvimento do reconhecimento sonoro.

¹⁶ O alfabeto concreto é confeccionado com um saquinho anexado a cada letra, onde são colocados objetos que iniciam com a letra correspondente. Por exemplo, no saquinho da letra A, pode-se colocar uma árvore ou um avião; no da letra B, uma bola ou uma bala, e assim sucessivamente. O professor pode incluir objetos ou figuras representativas desses itens e, para envolver os alunos, pode solicitar que tragam de casa objetos ou figuras que correspondam às letras trabalhadas.

de textuais são fundamentais para o desenvolvimento contínuo do domínio do sistema de escrita.

O trabalho intencional e planejado do professor é essencial para guiar o aluno no processo de apropriação da linguagem escrita, passando pelos estágios da pré-história da escrita e assegurando que o aluno alcance formas culturais complexas de expressão gráfica.

De acordo com Martins e Marsiglia (2015), à medida que o aluno desenvolve a atividade proposta, o professor deve aumentar gradualmente a complexidade das tarefas relacionadas à leitura e à escrita. Simultaneamente, é importante promover a ampliação vocabular do aluno, permitindo que ele se aproprie dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade, possibilitando, dessa forma,

[...] o desenvolvimento da linguagem tanto na face fonética quanto semântica. A primeira aponta o lado verbal, sonoro, representado pelo aspecto exterior da palavra (fonema), e a segunda, sua face semiótica, pela qual o significado da palavra ancora a significação mais ampla da linguagem (expressa na frase, oração, parágrafo, etc) e, igualmente sua própria manifestação fonética (Martins; Marsiglia, 2015, p. 63).

Nesse estágio, o professor pode introduzir textos com lacunas para que o aluno as preencha com base em seu repertório de palavras, contribuindo para a ampliação do vocabulário.

3.3 A LINGUAGEM ESCRITA: OBJETO DA ALFABETIZAÇÃO

Quando falamos em linguagem escrita, frequentemente pensamos em desenhos e símbolos, mas ela deve ser compreendida como uma forma ou um instrumento de reprodução. Martins e Marsiglia (2015, p. 73) definem a alfabetização como um “[...] processo de apropriação de uma forma específica de objetivação humana: a escrita”. Assim, é essencial considerar dois conceitos interligados: escrita e leitura.

De acordo com Vigotski (1991), a linguagem escrita deveria ser o foco central da alfabetização, servindo como objeto de estudo primário desse processo. A partir da linguagem escrita, temos acesso a uma vasta gama conhecimentos, abrangendo artes, história, literatura, ciência e manifestações culturais diversas. Ela tornou-se o mais importante instrumento para a disseminação e a aquisição de conhecimento.

A origem da escrita¹⁷ remonta a épocas antigas, quando os povos utilizavam pedras e outros materiais para registrar informações por meio de um rico conjunto de símbolos gráficos e mnemônicos. Esses primeiros registros desenvolveram-se para o sistema de escrita alfabética que conhecemos hoje, permitindo a comunicação entre diferentes pessoas, o registro de eventos, a exposição de ideias e a preservação de histórias. A escrita, portanto, transformou a realidade desses povos ao proporcionar uma maneira eficaz de comunicar e compartilhar conhecimentos.

No entanto, para que essa comunicação fosse efetiva, era fundamental que esses símbolos gráficos e mnemônicos fossem lidos e compreendidos por todos que os utilizassem. Nesse contexto, a apropriação da escrita desempenha um papel fundamental na humanização e na integração social dos indivíduos. A escrita não apenas possibilitou a comunicação e a expressão de ideias, mas também permitiu a preservação e a transmissão do conhecimento ao longo do tempo, levando à criação de formas sistematizadas de ensino. Além disso, a apropriação da linguagem escrita favoreceu o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, estimulando a reflexão e a criatividade.

A invenção da escrita foi um marco na história da humanidade, pois possibilitou a transmissão de informações de forma mais precisa e duradoura do que a comunicação oral. Com o surgimento da escrita, houve a necessidade de um ensino sistematizado, o que resultou na criação da escola como instituição responsável por desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Portanto, o processo de alfabetização, no qual a criança se apropria do sistema de escrita, continua sendo uma prioridade para o desenvolvimento humano e a mais importante função da escola, visto que outras formas de aprendizagem dependem do domínio da linguagem escrita.

Para adquirir essa linguagem, a criança precisa estar em um estágio avançado de desenvolvimento, especialmente no que diz respeito ao psiquismo. De acordo com Martins (2013), o psiquismo é composto por funções psicofísicas como sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção/sentimentos. Nesse contexto, a apropriação da cultura é fundamental para transformar essas funções psicofísicas em propriedades exclusivamente humanas.

¹⁷ Sobre a História da escrita, pesquisar em Fischer, S. R. História da escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

Essas propriedades não são inatas; pelo contrário, elas são formadas a partir das vivências sociais, nas quais a educação desempenha um papel essencial para a humanização do psiquismo. Sendo assim, a qualidade dessas vivências sociais é determinante para a qualidade da formação dessas propriedades, com destaque para a função da escola, cujo objetivo é, a partir da prática pedagógica, garantir aos alunos a apropriação da linguagem escrita e da leitura.

Em relação à comunicação oral, a fala utiliza a linguagem para propagar informações. Vigotski (1991) declara que, no desenvolvimento das funções psíquicas, a linguagem é uma das mais significativas, pois permite à humanidade registrar o acervo de experiências sociais, transmitindo-o de geração em geração.

Como qualquer fenômeno cultural, a linguagem é resultado da ação humana, desenvolvida a partir das relações de trabalho em que a necessidade de comunicação e cooperação durante atividades produtivas foi fundamental para o seu desenvolvimento. Inicialmente, a comunicação entre os seres humanos pode ter ocorrido por meio de gestos e movimentos corporais utilizados em tarefas laborais em grupo. Esses gestos teriam evoluído gradualmente para uma linguagem mais complexa e articulada à medida que as sociedades humanas se tornavam mais aprimoradas e as interações sociais se diversificavam.

Nesse sentido, a linguagem é entendida como uma condição essencial para o processo dialógico entre os sujeitos, expressando a materialidade da existência humana. Em uma sociedade de classes, o diálogo ocorre entre sujeitos em posições diferentes, o que torna esse processo assimétrico e marcado por uma hierarquia determinada pelas relações sociais. Essa materialidade reflete a concepção de homem, de sociedade e de educação que desejamos construir.

Para compreender como essa materialidade influenciou diretamente o desenvolvimento da linguagem, é necessário remontar às formas iniciais de comunicação, baseadas em gestos e movimentos. Com a evolução da espécie humana, ocorreram transformações nas constituições anatômicas do cérebro e dos órgãos dos sentidos, incluindo os órgãos responsáveis pela linguagem. Desse processo emerge a linguagem sonora articulada, uma das ferramentas mais importantes para o desenvolvimento cognitivo, pois, enquanto parte da função psicológica superior, permite ao indivíduo organizar formas complexas de comportamento.

Duarte (1993) argumenta que, no ciclo do gênero humano, a futura apropriação e objetivação da linguagem sonora pelos indivíduos passou por um longo período de evolução filogenética, criando as condições objetivas para sua existência, em paralelo com o desenvolvimento da própria História da humanidade. Vigotski (1991, p. 42), ao investigar a origem da linguagem, destaca que "A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico".

Embora a linguagem seja uma ferramenta humana, animais como os chimpanzés ou os papagaios, que possuem o aparelho fonador, também se utilizam de formas rudimentares de comunicação sonora. No entanto, essa emissão de sons é puramente instintiva, resultante de reações emocionais inatas, sem relação com atividades intelectuais ou produtivas (Leontiev, 1978; Vigotski, 2001).

Aqui destacamos a diferença entre a linguagem animal e a linguagem humana. A primeira é condicionada por atividades instintivas, enquanto a segunda é resultado do desenvolvimento cognitivo, sendo moldada na prática sócio-histórica do trabalho. A linguagem humana foi desenvolvida com a finalidade de garantir o domínio sobre seu próprio comportamento e o ambiente ao seu redor. Essa transformação, em que o ser humano transcende o domínio biológico para alcançar o desenvolvimento sócio-histórico, é conhecida como salto dialético do sensorial ao racional.

Para Leontiev (1978), a gênese da linguagem somente pode ser compreendida em relação à necessidade derivada do trabalho e da interação entre os sujeitos nas diferentes esferas da atuação do ser humano. Ao estudarmos a linguagem, compreendemos a palavra como menor unidade de análise da consciência. Nessa direção, Luria (1987, p. 27) aponta que

O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito em outra forma, a palavra codifica nossa experiência.

Assim, a palavra atua como um meio de comunicação, de expressão e de influência de um indivíduo sobre o outro, representando um importante mecanismo nas relações e servindo como instrumento do pensamento. Como destaca Martins (2013, p.168), "Ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem

deu o primeiro e mais decisivo passo em direção ao desenvolvimento da sua capacidade para pensar”.

Para uma criança em fase de alfabetização, a apropriação da linguagem escrita envolve o domínio de um sistema simbólico complexo, diretamente relacionado ao desenvolvimento do seu psiquismo. A aprendizagem da linguagem escrita inicia muito antes de a criança frequentar uma turma de alfabetização. Como afirma Vigotski (1991, p. 185), “[...] para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento”. Esses processos, desde a primeira infância, envolvem a percepção, a atenção, a memória, a linguagem oral, o pensamento e os sentimentos, essenciais para a aquisição da linguagem escrita (Vigotski, 1991, 1997, 2006).

Dessa forma, salientamos que não há um momento exato para que a criança se aproprie da linguagem escrita. Não basta ter acesso a lápis e papel, estar matriculada e frequentando uma turma de alfabetização ou seguir métodos específicos para o processo de alfabetização. A apropriação da linguagem escrita depende de fatores denominados como pré-história da linguagem escrita.

Saviani (2019) destaca que a apropriação da linguagem escrita não acontece de forma espontânea ou assistemática. Para que a criança se aproprie desse conhecimento, é imprescindível uma educação específica, formalmente construída e desenvolvida nas escolas, com conteúdo e uma orientação metodológica previamente definidos.

Nesse contexto, Saviani (2019, p. 177) reverbera:

Eis como a escola veio se converter, na época moderna, na forma principal e dominante de educação, constituindo-se como a mediação mais adequada para a apropriação, pelos membros das novas gerações, das objetivações humanas próprias da cultura letrada que caracteriza a sociedade atual.

Ainda segundo Saviani (2013), enquanto a criança não domina as ações básicas necessárias para o aprendizado, ela é controlada por essas ações, o que limita o seu desenvolvimento. Somente quando consegue realizá-las de forma automática, ela alcança a liberdade cognitiva, passando a criar e a direcionar sua atenção a novos conhecimentos. No contexto da alfabetização, isso significa que a compreensão de outros saberes somente se torna possível após a apropriação dos conceitos essenciais da leitura e da escrita. Com esses conhecimentos básicos

internalizados, a criança pode utilizá-los para explorar e compreender outras áreas do saber.

Saviani (2013) observa que, no processo de alfabetização, a criança somente consegue aprender Matemática, Ciências, História e demais componentes curriculares após dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Nesse sentido, torna-se essencial investigar de que forma o ensino da leitura e da escrita é conduzido no processo de alfabetização e de que maneira esses conteúdos contribuem para o desenvolvimento humano, a transformação social e um ensino efetivo. A falha nesse processo representa um desafio que a educação brasileira precisa superar.

Nas escolas, encontramos uma disparidade entre o que é ensinado durante o processo de alfabetização e o que realmente deveria ser abordado. O ensino da escrita frequentemente apresenta-se de forma simplista, reducionista e desprovida de cientificidade. Uma abordagem histórico-crítica da alfabetização deve oportunizar à criança um ensino sistematizado da linguagem escrita e da leitura. Caso contrário, qualquer pessoa sem formação específica pode se sentir apta a opinar ou até a alfabetizar crianças, comprometendo o processo educacional.

3.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Compreender o desenvolvimento humano é fundamental e imprescindível para todo professor, visto que ele desempenha um papel primordial no trabalho educativo. O professor não deve apenas acompanhar e estimular o desenvolvimento da criança; pelo contrário, para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram de fato, é necessário que o ensino seja previamente organizado e planejado com essa finalidade. Em outras palavras, o trabalho docente deve ter como objetivo claro a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Ao abordarmos as contribuições da PHC para o processo de alfabetização, referimo-nos ao “professor alfabetizador”. Contudo, é importante ressaltar que certos aspectos do trabalho educativo não se restringem ao professor alfabetizador, mas são responsabilidades de todo docente, independentemente do nível de ensino em que atuem.

Em relação ao trabalho educativo, Duarte (1998, p. 88) assinala que esse

[...] é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos.

Baseado em uma perspectiva crítica, o conceito de trabalho educativo ultrapassa não apenas a visão espontaneísta de ensino e aprendizagem, mas também a concepção de educação orientada pelo empírico, pois a formação do indivíduo como ser humano integral, humanizado e desenvolvido em sua máxima potencialidade é o verdadeiro propósito da educação.

Há uma carência de estudos e pesquisas que abordem o processo de alfabetização sob a ótica histórico-crítica, o que reforça a relevância de investigações como esta. Tais pesquisas são fundamentais para levar o professor alfabetizador a refletir sobre sua prática, evitando a perda de tempo com conteúdos e assuntos que não são prioritários ou não fazem parte de um ensino sistematizado da linguagem escrita e da leitura. Ressaltamos ainda a importância de o professor alfabetizador ter clareza quanto ao papel primordial da escola e sua especificidade, um desafio que ainda precisa ser superado.

Na sociedade contemporânea, regida pelo capitalismo, a escola e o processo de alfabetização também são influenciados pelo modo de produção vigente, pois investir na educação não é prioridade no sistema capitalista. Nessa lógica, a escola acaba cumprindo o papel de adaptar seus alunos às condições vigentes na sociedade, oferecendo um conteúdo simplista, reducionista e desprovido de cientificidade. Em outras palavras, o conhecimento disponibilizado à classe trabalhadora é condicionado pelos interesses de classe.

O fragmento a seguir, escrito por Saviani (2013, p. 85), ilustra a contradição da lógica capitalista em relação à escola:

[...] Os economistas tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola e, de outro, de que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas

acrescentava: “porém em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores tem que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital. Isso era nítido entre os economistas políticos.

Diante dessas circunstâncias, progressivamente pesquisadores têm se unido para investigar e propor uma educação que se efetive e reestabeleça o verdadeiro papel da escola, além de construir uma base sólida para fundamentar a atuação do professor alfabetizador no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

A partir do ensino trabalho pautado na PHC e em sua proposta de conteúdos, é fundamental que o professor tenha clareza sobre a concepção de homem e de mundo que direciona a sua prática docente, evitando cair em modismos ou no ecletismo, tão presentes no processo de alfabetização. Essa concepção pedagógica oferece às classes menos favorecidas a oportunidade de percorrer caminhos que conduzam a uma educação de qualidade, tornando a alfabetização uma condição essencial para a transformação da criança.

Problemas como os altos índices de analfabetismo, a evasão escolar e o grande número de analfabetos funcionais têm gerado preocupação. A partir dos pressupostos da PHC, destaca-se o papel essencial da escrita na vida do indivíduo, pois o domínio desse conhecimento permite uma compreensão mais profunda da sociedade em que está inserido, além de ampliar a visão de mundo e contribuir para a redução do analfabetismo.

Conforme a PHC, o trabalho do professor é de fundamental importância, pois ele atua como mediador, proporcionando ao aluno uma formação adequada. Essa mediação dá-se por meio da transmissão de conteúdos e da direção intencional das atividades dos alunos. O professor deve ter consciência do seu papel político, além de transformar o saber elaborado em saber escolar.

Segundo Saviani (2013), o professor precisa compreender o método, embora, mesmo que o faça, muitas vezes é pressionado pelo sistema a seguir um caminho predeterminado, o que limita suas possibilidades de ação na escola. A maioria dos professores acaba seguindo apenas essas orientações, sem ampliar suas perspectivas de trabalho. Diante disso, é necessário que o professor, como forma de

luta, resistência e transformação, vá além dessas restrições, pois seu discurso em sala de aula reflete seu posicionamento perante a sociedade.

Em conclusão, destacamos a necessidade de teorias que alinhem o processo de alfabetização com propostas pedagógicas de concepção crítica e que estejam efetivamente presente nos documentos oficiais que regem a educação, sendo aplicadas na prática pedagógica dos professores.

O professor alfabetizador precisa dominar profundamente o objeto de seu ensino para planejar e sistematizar sua prática pedagógica de forma eficaz. Isso inclui compreender a natureza da linguagem escrita como elemento central do processo de alfabetização. Além disso, defendemos que os professores alfabetizadores tenham uma formação teórica sólida, tanto inicial quanto continuada. Embora a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, tenha representado um avanço, ainda há diversos desafios na formação docente, como a falta de investimento e a valorização do magistério.

Na tentativa de atender aos interesses do sistema capitalista, práticas baseadas em pedagogias hegemônicas têm dominado a formação docente, levando professores alfabetizadores, privados das condições adequadas para exercerem seu trabalho, a contribuir involuntariamente para a ineficácia dos processos pedagógicos. Destaca-se que a crítica não visa a culpabilizar o professor alfabetizador, mas, sim, ressaltar a necessidade de um debate sobre a importância de investimentos significativos na formação docente e nas condições de trabalho.

A PHC, enquanto teoria pedagógica que defende a transmissão do conhecimento científico elaborado pela humanidade e busca a humanização do indivíduo, sem desconsiderar a prática social, enfatiza a necessidade de uma formação teórica sólida para os professores alfabetizadores, seja essa formação inicial ou continuada.

O cenário atual enfrenta uma grave crise, caracterizada por um “apagão” dos professores. Uma grande parcela dos alunos matriculados em cursos de licenciatura está abandonando a universidade antes de receber o diploma, resultando em uma taxa de evasão de 58%¹⁸, a maior da década. Esse dado é alarmante e sinaliza uma ameaça ao futuro da educação básica devido à falta de professores qualificados

¹⁸ Dado do Censo da Educação Superior de 2022, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação. Disponível em:

Diante desse panorama, faz-se necessário promover debates e desenvolver estratégias que possam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos professores, principalmente daqueles que atuam na alfabetização. Além disso, é essencial aprimorar as condições pedagógicas, o que certamente refletirá na qualidade da aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, torna-se imprescindível a oferta de uma formação inicial pautada em fundamentos teóricos sólidos e de qualidade, além da garantia de uma formação continuada que mantenha o mesmo compromisso teórico. Essas medidas evidenciam a valorização permanente da classe trabalhadora e asseguram a efetividade do trabalho educativo.

No que diz respeito à formação continuada, é importante destacar que essa seja planejada a partir de uma teoria com base epistemológica sólida, acompanhada de orientações pedagógicas que reforcem e concretizem a práxis pedagógica.

Pensar em uma formação continuada efetiva para os professores alfabetizadores, com vistas à melhoria do processo de alfabetização, envolve oferecer experiências que proporcionem o aprofundamento e a vivência dos conhecimentos científicos fundamentais. Dessa forma, os professores alfabetizadores poderão desenvolver seu trabalho por meio de uma reflexão dialética sobre a prática e na prática.

Outro desafio enfrentado pelos professores alfabetizadores refere-se à realização de suas atividades em salas de aula superlotadas, em escolas com diversos problemas estruturais e carência de recursos humanos. Além dessas dificuldades, destaca-se a crescente desvalorização da imagem profissional do professor, muitas vezes desrespeitado por membros da comunidade escolar e pela sociedade em geral, incluindo os meios de comunicação.

Esses desafios são agravados pelos baixos salários, que forçam os professores a uma constante luta por reajustes. Nesse contexto, muitos deles precisam lidar com um verdadeiro malabarismo financeiro para garantir a própria sobrevivência. Essa situação ainda os obriga a assumir jornadas exaustivas de até três turnos diários, frequentemente em escolas distantes entre si, o que resulta em longas viagens diárias para cumprir suas rotinas. Além disso, há os profissionais que acabam buscando outras atividades remuneradas fora da docência para complementar a renda. Mesmo

enfrentando essas adversidades, os professores alfabetizadores continuam se dedicando ao seu trabalho da melhor maneira possível.

A PHC defende uma formação teórica sólida para os professores que atuam na alfabetização. Isso implica que, ao assumir uma turma, esses profissionais já tenham se apropriado dos conhecimentos essenciais para promover a alfabetização, especialmente no que diz respeito aos fundamentos do sistema de escrita alfabético, seu funcionamento e suas propriedades.

Ademais, é relevante destacar a importância de o professor alfabetizador conhecer o desenvolvimento humano. Esse entendimento é indispensável para planejar o que ensinar e como fazê-lo, uma vez que preparar condições de ensino requer um profundo conhecimento sobre quem são as crianças em sua sala de aula.

No percurso escolar do indivíduo, o processo de alfabetização desempenha um papel decisivo. Tão importante é sua importância que Saviani (2012) define a alfabetização como a espinha dorsal da aprendizagem de todos os componentes curriculares, sendo, portanto, o objeto nuclear do ensino. Nesse contexto, Vigotski (2006) enfatiza que o professor assume o papel de mediador, já que, como alguém com mais experiência e que se apropriou da cultura, ele está capacitado a transmitir esse conhecimento para os alunos, que ainda estão em processo de aprendizado. Para isso, é fundamental que o professor conheça a pré-história da linguagem escrita, a fim de planejar atividades que sejam coerentes com o nível de desenvolvimento de seus alunos.

3.5 O ENSINO SISTEMÁTICO DOS CONTEÚDOS DA ALFABETIZAÇÃO

Entendemos que o processo de alfabetização é o alicerce sobre o qual se constroem as relações que permitem aos indivíduos participar de forma efetiva na sociedade, promovendo a transformação de suas próprias vidas e de suas comunidades. Para que a prática alfabetizadora se concretize, é necessário um trabalho pedagógico sistematizado e intencional, que objetive o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Ao refletir sobre o processo de alfabetização à luz da PHC, é essencial reconhecer o que já foi produzido por outros pesquisadores e avançar no esforço de evidenciar o embasamento teórico que implica o processo de alfabetização, superando as concepções hegemônicas presentes nesse campo.

Vigotski (2001) define a palavra como o signo dos signos. Logo, compreendemos a importância do desenvolvimento da linguagem em suas formas mais elaboradas para o processo de humanização. A compreensão da linguagem escrita como recurso fundamental para o desenvolvimento infantil torna-se, assim, central para a organização de propostas pedagógicas voltadas à alfabetização. Embora a elaboração de uma proposta completa não seja o objetivo deste trabalho, buscamos contribuir com alguns elementos que fortaleçam a prática alfabetizadora pautada na PHC.

Segundo Mazzeu e Francioli (2018, p. 225), “[...] a superação do empirismo e do pragmatismo precisam ser considerados pressupostos para a construção de uma proposta de alfabetização histórico-crítica.” Assim, o aprendizado da escrita não ocorre de forma espontânea, ou pelo simples contato da criança com letras e palavras; é necessário um processo pedagógico intencional para que ela desenvolva a leitura e a escrita.

Em outros termos, os fenômenos envolvidos na aquisição da linguagem escrita ocorrem à medida que a criança se apropria de conceitos, normas e convenções que lhe permitam compreender e dominar o sistema de escrita. Para a PHC, é essencial resgatar o ensino sistemático dos conteúdos de alfabetização, sendo que “[...] a relação entre letras e fonemas caracteriza-se como conteúdo dominante da alfabetização” (Coelho, 2016, p. 25). A criança precisa se apropriar desses conteúdos, fundamentos essenciais para a compreensão da linguagem escrita.

Considerando que o sistema de escrita é resultado da atividade social humana ao longo da história, a definição de conteúdos específicos a serem ensinados pelo professor durante o processo de alfabetização é indispensável. A ausência ou a insuficiência desses conteúdos compromete o objetivo da alfabetização. A PHC defende a luta contra o esvaziamento de conteúdos escolares, enfatizando que a escola deve oferecer aos alunos conhecimentos mais elaborados no campo da Arte, da Ciência e da Filosofia por meio de um trabalho educativo intencional e sistematizado pelo professor.

Nesse contexto, ao discutirmos os conteúdos específicos do processo de alfabetização, recorreremos a Saviani (2013), que ressalta a importância da identificação dos elementos culturais essenciais que os indivíduos devem assimilar para se tornarem verdadeiramente humanos. O autor afirma que o conceito de clássico deve ser compreendido pelo professor ao selecionar os conteúdos de

alfabetização: “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2013, p. 13).

Marsiglia e Saviani (2017) observam que o professor não precisa, em cada aula, explicitar que a escrita é a forma mais avançada de registro da produção humana na prática social ou detalhar as implicações da falta do domínio da escrita. Todavia, essas questões devem orientar o planejamento das aulas, guiando a seleção de conteúdos, recursos, encaminhamentos e estratégias de avaliação.

Nesse contexto, Marsiglia e Saviani (2017, p. 8) asseveram:

É com base nessa organização que o professor elegerá este ou aquele conteúdo necessário ao processo de alfabetização, dando a ele o verdadeiro sentido clássico sobre o qual se refere Saviani (2013). É clássico alfabetizar, isso é praticamente um consenso. Mas, alfabetizar como? Fazendo qual escolha de conteúdos que levem à apropriação do domínio da linguagem escrita? Ao afirmar que é preciso trabalhar com vocabulário (conteúdo), há, na seleção de materiais (livros, brincadeiras, músicas etc.), também um critério a ser utilizado: aqueles mais ricos e, portanto, mais avançados e que sejam os mais indicados para determinados procedimentos propostos, diante dos recursos disponíveis (forma) para determinados alunos (destinatário).

A compreensão do clássico como elemento basilar no processo de alfabetização, aliado à natureza do trabalho educativo voltado ao ensino de conteúdos, representa um aspecto central da educação escolar. Coelho (2016, p. 49) aponta a relação entre grafema e fonema como um conteúdo específico da alfabetização infantil, conforme a seleção dos saberes universais mencionada anteriormente:

Tratando-se dos elementos essenciais, e não secundários, no que diz respeito à alfabetização, pensamos que a relação grafema-fonema é o elemento essencial necessário à constituição do indivíduo alfabetizado, ou seja, que domina a leitura e escrita no âmbito do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Isto é, ler e escrever demanda obrigatoriamente o domínio das relações entre grafemas e fonemas.

Coelho (2016) defende a importância do ensino rigoroso das relações grafofonêmicas durante a alfabetização, o que não quer dizer que o ensino deveria começar apresentando essas relações descoladas das palavras, frases e textos. A

correspondência grafofonêmica ou correspondência grafofônica estabelece as relações entre letras (grafemas) e sons (fonemas). As letras representam a forma escrita da linguagem, enquanto os sons correspondem à forma oral. As relações entre ambos podem variar: algumas letras ou combinações de letras correspondem a um único som, como a letra “b”, que sempre é pronunciada com o som /b/ em palavras como bola, bico ou bebê. Essa relação, conhecida como biunívocas, ocorre quando um fonema é representado por apenas um grafema e vice-versa.

Por outro lado, há casos em que uma letra apresenta mais de um som, como a letra “c”, que tem o som de /s/ em palavras como cebola e cimento, e tem o som de /k/ em cabelo, comida e curau. Essas correspondências grafofonêmicas são previsíveis pelo contexto: quando a letra “c” aparece antes das letras “e” ou “i”, ela assume o som de /s/; já quando precede as vogais “a”, “o” ou “u”, adota o som de /k/.

Coelho (2016, p. 102) nos oferece uma importante reflexão sobre o trabalho alfabetizador, enfatizando a necessidade de abordar tanto os aspectos fonéticos quanto os aspectos semânticos da linguagem durante esse processo:

[...] podemos afirmar que a palavra constitui-se de uma face fonética, nesta destacando-se o aspecto sonoro, designativo; e uma face semântica, cujo diferenciador é o complexo de relações lógico-verbais-abstratas que sintetizam a experiência humana acumulada na palavra. No início da idade escolar, a criança carece dos processos psíquicos necessários ao domínio da face semântica da palavra, fato que inviabiliza a identificação total de suas palavras com as do adulto. Nesse caso, a identificação acontece apenas no aspecto fonético da palavra. Entretanto, é no contato com os variados significados possíveis da palavra, ou seja, com a tomada de consciência dos aspectos fonéticos e semânticos da linguagem, que a criança progressivamente torna-se capaz de avançar na dimensão simbólica da linguagem e, conseqüentemente, da linguagem escrita.

Para que a criança desenvolva a compreensão da linguagem escrita, é necessário que o professor alfabetizador trabalhe simultaneamente os aspectos fonético e semântico da palavra. No entanto, é importante considerar a especificidade das crianças que estão no início do processo de alfabetização. Como elas ainda estão em desenvolvimento fonológico e precisam dominar completamente o inventário fonético. Esse predomínio não significa excluir o aspecto semântico, pois “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, 2013, p. 18).

Desse modo, para que a criança se torne um indivíduo alfabetizado, é necessário que ela se aproprie da relação grafema-fonema, um elemento essencial no processo. O domínio dessa relação é indispensável para que ela possa progredir no desenvolvimento das demais atividades relacionadas à leitura e à produção escrita, sendo necessário que ela compreenda essa conexão primeiramente. Em outras palavras, dominar a relação grafema-fonema constitui o conhecimento clássico do processo de alfabetização. Ao refletir sobre essa questão, Coelho (2016, p. 50, grifo do autor) ressalta que,

[...] ao se esclarecer o conteúdo específico da alfabetização é possível definir os objetivos de cada ano escolar e ter-se uma resposta objetiva sobre o que é e o que precisa saber uma criança alfabetizada nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, não se trata de ensinar esse conteúdo em detrimento da leitura de textos, tampouco de prescindir do ensino sistematizado sob uma suposta concepção de “letramento”, mas sim produzir uma articulação dialética entre os aspectos fonético e semântico da linguagem, do ensino sistematizado das relações entre fonemas e grafemas sob a base das variações semânticas que cada signo contém, da ampliação gradual do significado da palavra com vistas à formação dos conceitos científicos sobre a linguagem escrita. E é nesse sentido que tendemos a pensar que a *palavra* sintetiza todos os atributos linguísticos e semânticos necessários a serem transmitidos e assimilados na alfabetização.

Outro aspecto fundamental no processo de apropriação da linguagem escrita é a compreensão da palavra como unidade de significado, forma e unidade para organizar o processo de alfabetização. Sua importância é destacada por Luria (1987, p. 27): “O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito em outra forma, a palavra codifica nossa experiência”.

É importante compreender que a palavra, enquanto unidade de significado e forma, desempenha um papel central no processo de alfabetização. Por isso, ao utilizá-las em sala de aula, o professor precisa pensar no significado das palavras que emprega, uma vez que, como menor unidade de análise da consciência, a palavra pode ser utilizada como um recurso para organizar o próprio processo de alfabetização, especialmente por meio de palavras-chave.

Outro aspecto importante no processo de alfabetização é o uso da literatura infantil, resgatando textos clássicos e contribuindo para o desenvolvimento do

vocabulário da criança. A escola, enquanto instituição educativa, não deve apenas trabalhar com os saberes cotidianos dos alunos, mas, sobretudo, introduzir conhecimentos científicos. Como aponta Saviani (2011, p. 201), “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram a nossa realidade imediata”.

Mazzeu e Franciulli (2018, p. 229) ressaltam que, “No caso da linguagem escrita, a compreensão do Sistema Alfabético-Ortográfico da língua portuguesa requer a formação de vários conceitos”, enfatizando a importância de aprofundar a discussão sobre os conteúdos essenciais da alfabetização a partir da perspectiva da PHC, em diálogo com a teoria histórico-cultural.

Compreender noções como grafemas, letras, consoantes, vogais, fonemas, sílabas, palavras, frases e textos permite o uso intencional e adequado do sistema alfabético-ortográfico, conforme pontuam Mazzeu e Francioli (2018).

A consciência fonológica também é considerada um elemento importante no processo de alfabetização. Segundo Martins e Marsiglia (2015), Dangió (2017) e Saccomani (2018), o desenvolvimento consciente da linguagem escrita é fortemente favorecido pelas habilidades da consciência fonológica. Por isso, é essencial que o professor conheça e analise a etapa de desenvolvimento da criança, planejando atividades específicas e adequadas para cada fase do processo de alfabetização, de forma a potencializar o aprendizado e a aquisição da linguagem escrita.

Mais importante ainda é que o docente conheça a lógica e a história do sistema alfabético-ortográfico para poder dosar e sequenciar os conteúdos de forma eficaz. Isso implica, por exemplo, começar o ensino com as relações biunívocas entre fonemas e letras, ao invés de apresentar todo o alfabeto de uma só vez. Além disso, é fundamental que o educador conheça as variações entre a escrita, a fala padrão coloquial e a fala popular, uma vez que as relações grafofonêmicas se modificam de acordo com os interlocutores e a situação de enunciação.

Enquanto na educação infantil a consciência fonológica era trabalhada principalmente por meio da oralidade, durante o processo de alfabetização, ela deve ser direcionada ao ensino da escrita.

Além disso, destaca-se a importância da tríade conteúdo-forma-destinatário, considerados “[...] elementos centrais para o trato com o conhecimento e sua

consequente implicação na organização e desenvolvimento do trabalho didático histórico-crítico” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 79).

Essa tríade é fundamental para a organização do ensino na alfabetização e pode ser apresentada da seguinte forma: conteúdo (quais conteúdos são essenciais para o processo de humanização?); forma (qual a forma mais adequada de ensinar, de modo que os sujeitos aprendam e desenvolvam suas funções psíquicas?); destinatário (quem é o sujeito da aprendizagem? Como ele aprende?).

Conforme assevera Martins (2015, p. 297), a

[...] afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta “conteudista” centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos esvaziados das conexões podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.

Por isso, é essencial que o professor tenha plena compreensão dos conteúdos que está ensinando, evidenciando aqueles que devem ser abordados por meio de um planejamento bem estruturado. Isso permite o desenvolvimento de atividades em que ele pode avaliar o que é fundamental ou acessório para o processo de aprendizagem (Dangió, 2017). É importante lembrar que a criança inserida no processo de alfabetização é um o “aluno concreto”, que, a partir de suas apropriações anteriores, estabelece uma nova relação consciente com a linguagem. Como afirma Martins (2013, p. 297), “[...] o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas [...]”.

Com base nesses elementos, aspiramos uma educação que promova níveis mais elevados de leitura e de escrita durante o processo de alfabetização, com conteúdos fundamentais para que as crianças atinjam suas máximas potencialidades. Esse processo possibilita a emancipação humana, oferecendo instrumentos necessários para que possam atuar ativamente na transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa da educação pública, laica e de qualidade está intrinsecamente presente no trabalho desta pesquisadora e professora, que escreve estas considerações finais. Compreender a escola pública como o único espaço ao qual a classe trabalhadora tem acesso — e, certamente, o mais adequado para proporcionar ao seu público o contato com o conhecimento científico, artístico e filosófico — constitui um dos princípios fundamentais da educação pública que defendemos.

Dessa forma, evidenciamos a importância da escola pública na sociedade contemporânea, marcada por relações sociais que refletem os interesses antagônicos do capital, resultado em uma disputa constante sobre as concepções de formação humana.

No contexto da sociedade capitalista, caracterizada pela divisão entre burguesia e proletariado, pela exploração da força de trabalho, os filhos da classe trabalhadora encontram na escola pública a garantia de acesso ao saber científico. Tal educação deve promover o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas em cada indivíduo, visando a uma formação completa e emancipada.

Para que a escola pública e a educação atendam às necessidades dos filhos da classe trabalhadora, torna-se imprescindível uma teoria pedagógica direcionada a esse público, comprometida com a superação das condições existentes e com a construção de uma nova sociedade.

Na conjuntura educacional, política, social e econômica em que o Brasil se encontrava no final da década de 1970, Saviani começa a formular a PHC, concebida como uma teoria pedagógica que visa ao desenvolvimento de uma prática efetivamente transformadora.

Corroboramos com Severino (2007), ao afirmar que a temática a ser investigada durante o processo de produção do conhecimento deve estar integrada à realidade social da pesquisadora, conferindo-lhe significado. Assim, ao defendermos o direito subjetivo e inalienável dos nossos alunos do ciclo de alfabetização — possibilitando-lhes o acesso às mais ricas objetivações humanas, especialmente a escrita —, realizamos esta pesquisa com profunda satisfação.

No primeiro capítulo, abordamos os princípios da PHC, descrevendo e refletindo sobre sua formulação e, em seguida, explorando seus fundamentos teóricos-metodológicos, estabelecendo uma relação com a educação como um todo.

No contexto da educação escolar, a PHC tem como intuito reconhecer as formas mais sofisticadas de expressão do saber objetivo, produzido ao longo da história da humanidade, compreendendo as circunstâncias de sua criação, suas principais manifestações e as tendências de transformação atuais. Além disso, a PHC propõe-se a transformar esse saber em saber escolar, proporcionando aos alunos não apenas a apropriação dos resultados desse saber durante seu período escolar, mas também a compreensão dos processos de sua produção e das tendências de sua transformação (Saviani, 2013). A PHC é, portanto, a teoria pedagógica que entendemos e defendemos ser coerente com o nosso compromisso político enquanto professores da rede pública de ensino.

Encerramos o primeiro capítulo com a compreensão de que foram abordadas importantes contribuições para o processo de reflexão sobre a consolidação da PHC como teoria pedagógica, que visa a transformar o saber sistematizado em saber significativo, permitindo que, ao longo do processo de aprendizagem, o aluno estabeleça conexões relevantes entre os conteúdos trabalhados na escola e o contexto em que está inserido, compreendendo o conhecimento como uma construção histórica.

No segundo capítulo, tivemos como objetivo específico investigar as produções científicas sobre o processo de alfabetização à luz dos fundamentos da PHC, utilizando a revisão da literatura, compreendendo a escrita como uma forma específica de apropriação humana, conforme afirmam Martins e Marsiglia (2015).

Por meio da revisão da literatura, esse capítulo buscou responder à seguinte questão: qual a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de alfabetização? Para atingir esse objetivo, seguimos o protocolo descrito por Galvão, Sawada e Trevisan (2004), que inclui as seguintes etapas para a revisão: construção do protocolo, definição da pergunta, levantamento das pesquisas na literatura, seleção das pesquisas, avaliação crítica dos estudos, coleta dos dados e síntese dos dados.

O levantamento das pesquisas foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Portal Capes, nos quais identificamos duzentas e trinta e sete pesquisas. Observamos que, embora houvesse uma grande quantidade de pesquisas sobre alfabetização, refletindo a preocupação de professores e pesquisadores no país, a maioria delas não atendia aos critérios do nosso protocolo. A maior parte dos estudos investigava o processo de alfabetização a partir da

perspectiva do construtivismo, o que não estava alinhado com os fundamentos da PHC que buscávamos explorar.

Ao seguir o protocolo da revisão da literatura e aplicar os descritores para refinar a pesquisa, constatamos que, das duzentas e trinta e sete publicações sobre o processo de alfabetização, apenas nove estudos, entre teses e dissertações, investigam o processo de alfabetização baseado na PHC.

A PHC não é uma teoria pedagógica pronta e acabada, mas, sim, um campo em constante construção. Desde suas primeiras formulações por Saviani, essa abordagem tem sido discutida e desenvolvida em um movimento coletivo envolvendo professores e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Isso resultou em uma significativa produção teórica fundamentada na PHC, além de diversas atividades como pesquisas e eventos e a institucionalização em algumas redes de ensino, como em Cascavel e Itaipulândia no estado do Paraná, e em Bauru e Limeira no Estado de São Paulo, entre outras localidades.

Apesar da crescente produção e institucionalização da PHC, nossa revisão da literatura revelou uma escassez de pesquisas que discutiram o processo de alfabetização à luz dos fundamentos dessa teoria pedagógica.

A análise dos dados indica que, apesar de a PHC ser uma teoria pedagógica significativa e em expansão, ela ainda não é amplamente conhecida em algumas regiões do Brasil. Essa limitação pode explicar a baixa quantidade de estudos específicos sobre a alfabetização fundamentados nessa abordagem. Em resposta a essa situação, nosso compromisso político é promover a socialização do conhecimento produzido por esta pesquisa, de modo a expandir a visibilidade da PHC e explorar suas aplicações práticas nas turmas de alfabetização.

É notório que a maioria das pesquisas desenvolvidas foi realizada recentemente. O primeiro estudo foi publicado em 2003, seguido por uma nova pesquisa em 2012. Após um intervalo de quatro anos, outra publicação surgiu em 2016. Desde então, houve pelo menos uma publicação anual, com exceção de 2018.

Além disso, a revisão revelou que as nove pesquisas identificadas foram realizadas em quatro universidades diferentes. Dentre elas, três instituições apresentaram uma pesquisa cada: UEL, UNICAMP e UNIFAP. As demais seis pesquisas foram conduzidas na UNESP.

Com isso, a análise dos dados revela que a maioria das pesquisas sobre o tema está vinculada a universidades localizadas na região Sudeste, com uma

representatividade de 77,78%. Em contraste, não foram encontradas publicações nas regiões Nordeste e Centro-Oeste abordando o tema investigado.

Os resultados indicam que a região Sudeste, e em particular a Universidade Estadual Paulista, destaca-se na realização de pesquisas sobre o processo de alfabetização à luz dos fundamentos da PHC, refletindo a tradição da instituição na área.

A realização da revisão da literatura foi um desafio, uma vez que essa modalidade de pesquisa é pouco desenvolvida na área educacional no Brasil, sendo mais comum na área médica. No entanto, com base na fundamentação teórica disponível, foi possível conduzir o estudo proposto, contribuindo significativamente para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

A revisão da literatura, enquanto pesquisa secundária baseada em fontes primárias, reúne estudos e pesquisas semelhantes de diversos autores para análise subsequente. Esse método evidencia a necessidade de aprofundar as pesquisas e expandir as discussões sobre o processo de alfabetização à luz da PHC.

Somente por meio de um esforço contínuo de análise teórica e estudo aprofundado, alinhado às necessidades sociais, será possível aprimorar e compreender cada vez mais a PHC em suas diversas áreas de aplicação. A verdadeira materialização de uma teoria pedagógica ocorre na prática real, ou seja, na práxis social, na qual seus princípios são efetivamente aplicados e testados.

No terceiro capítulo, abordamos as contribuições da PHC para o processo de alfabetização existente até o momento.

A escola, enquanto instituição fundamentada no desenvolvimento histórico da sociedade e espaço de garantia, a todos os que a frequentam, do acesso ao saber sistematizado e aos conceitos científicos que impulsionam transformações importantes na formação do psiquismo humano desde a tenra idade, deve proporcionar às crianças o contato com o conhecimento científico.

No contexto do processo de alfabetização, a PHC destaca a importância da repetição e do treino como ferramentas metodológicas essenciais. Essas práticas garantem que a leitura e a escrita se tornem automatismos, permitindo ao aluno apropriar-se verdadeiramente do conhecimento científico. A repetição transforma esse saber em uma espécie de segunda natureza. Saviani (2013) exemplifica que, no processo de alfabetização, a criança precisa inicialmente compreender os aspectos primários e essenciais da linguagem escrita. Somente após essa compreensão é que

ela conseguirá dominar a leitura e a escrita com fluidez, direcionando sua atenção ao conteúdo do texto, ao invés dos mecanismos da leitura e escrita.

Para Coelho (2016), a relação grafema-fonema é um conteúdo dominante no período da alfabetização, todavia, não é o ponto de partida metodológico do processo. Nesse sentido, o professor que atua nessa fase deve planejar seu trabalho de modo a garantir que a criança domine essa relação, proporcionando uma base sólida para que ela possa continuar a se apropriar dos demais aspectos da alfabetização no futuro.

Ao refletirmos sobre a alfabetização na perspectiva da PHC, parafraseando Mazzeu e Francioli (2018), destacam-se alguns elementos fundamentais: a importância da dimensão conceitual na organização e estruturação de propostas curriculares à luz da PHC e da Psicologia Histórico-Social; a necessidade de uma formação específica para os professores alfabetizadores, que permita desenvolver um trabalho atento aos conceitos do sistema de escrita, abordando-os de forma sistemática; a abordagem estruturada e planejada desses conceitos, relacionando as unidades menores e maiores que compõem a língua escrita; a intencionalidade e o planejamento do trabalho educativo na alfabetização, articulando os conceitos espontâneos e científicos para promover a capacidade de generalização e de abstração, habilidades essenciais no desenvolvimento infantil, permitindo à criança compreender os fenômenos da língua em sua materialidade e utilizá-los de maneira consciente.

Em suma, com base nos autores aqui referenciados, podemos afirmar que os resultados das pesquisas contribuem de forma significativa para o debate sobre os fundamentos da alfabetização à luz da PHC. Esses resultados evidenciam que não há um roteiro ou fórmula a ser seguida no planejamento da educação escolar. No entanto, a concepção materialista e dialética de mundo implica o entendimento da função que a educação escolar exerce em uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. Assim, a educação escolar é compreendida como uma prática social, cujo objetivo é proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente desenvolvidos. No contexto da alfabetização, isso significa garantir a apropriação de conceitos, regras e normas que possibilitem a compreensão e o domínio do sistema de escrita enquanto produto histórico da atividade social humana, capacitando o aluno a compreender a realidade objetiva e atuar de forma crítica em relação a ela.

Nesse sentido, a educação escolar tem o papel de instrumentalizar os alunos com os conhecimentos já objetivados e as máximas capacidades humanas desenvolvidas, o que deve ser realizado por meio de um trabalho pedagógico consciente e intencional. Diante dessa perspectiva, é inquestionável a necessidade da realização de mais estudos, eventos, formações, discussões, pesquisas e publicações voltadas à alfabetização fundamentada na PHC bem como dos elementos que compõem esse processo, como a formação inicial dos professores, a formação continuada dos professores alfabetizadores e o material didático utilizado no ciclo de alfabetização, entre outros. Portanto, o objeto de pesquisa aqui tratado deve ser ampliado e ganhar continuidade em pesquisas futuras.

Não pretendemos apresentar um novo método ou inovação para o trabalho pedagógico no processo de alfabetização. Nosso objetivo é contribuir com as investigações já realizadas sobre a alfabetização na perspectiva da PHC, além de aprofundar os estudos, dando continuidade à formação por meio da pós-graduação, de publicações, de grupos de estudos e, principalmente, nas turmas de alfabetização. Assim, buscamos continuar produzindo conhecimentos teórico-práticos acerca do fenômeno educativo.

Diante do exposto, ao concluir estas considerações, reafirmamos o nosso compromisso com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade, para que os filhos da classe trabalhadora — da qual também fazemos parte — tenham acesso a todo o conhecimento produzido pela humanidade no decorrer da história. Além disso, destacamos a importância de uma teoria pedagógica que tenha como compromisso a transformação da sociedade atual. Nesse contexto, o processo de alfabetização é defendido como um direito humano e social. A partir da apropriação da leitura e da escrita, a criança é inserida no mundo letrado, alcançando a sua segunda natureza, o que implica ao professor alfabetizador possuir um conhecimento sólido da fundamentação teórica da PHC.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-488641>. Acesso em: 24 out. 2022.

CARVALHO, B. **Ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica**. 2019. 277 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/02004df5-c979-42e3-b4d6-9caaf0f29429/content>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel: Ed. Progressiva, 2008.

COELHO, I. T. **Pedagogia Histórico-Crítica e a Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita**. 2016, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/89974571-71c9-4c2d-9c3f-19ddd0b7cac9>. Acesso em: 24 jan. 2023.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. C. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTA, B. M.; MAZZEU, F. J. C.; TAMIÃO, M. C. O.; OLIVEIRA, S. S. **Recomposição da aprendizagem na alfabetização: Caminhos possíveis**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2023.

DANGIÓ, Meire. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. 2017, 357 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/7b1dbc53-c732-41ae-a270-cecf2d33f8d8>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DARIUS, R. P. P. **Alfabetização e tecnologia: uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2020, 180 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/4cab7295-a7f6-4810-8ea5-aa3c1a43033c>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, E. C. M. **A alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita: contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** 2022, 181 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/97ef7d63-8b7d-4129-9a5e-963b4cbc9f69>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, [S. l.], v. 11, n. 19, p. 67-80, 1993. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169> Acesso em: 29 ago. 2023.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tszLqmNTD9jH6PWR9gVgynN/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 fev. 2024.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12808>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 31 out. 2023.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FISCHER, S. R. **História da escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANCIOLI, F. A. D. S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/1010d909-518b-4661-ae61-ea8ace8328a6>. Acesso em: 24 jan. 2023.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

- FRANCIOLI, F. A. S.; SFORNI, M. S. F. **O desenvolvimento da escrita na perspectiva histórico cultural**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_fatima_aparecida_souza_francioli.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- GALVÃO, C.; SAWADA, N. O.; TREVISAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 549-556, maio/jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n3/v12n3a14.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.
- GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONARDO, A. D. M. **Leitura e escrita da criança: análise dos documentos oficiais para a alfabetização à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/handle/123456789/858>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução de Rubens Eduardo Faria. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: LEONTIEV, A. N. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-190.
- MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, A. C. G.; Saviani, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p. 3-13, mar. 2017. DOI:

<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.31815>. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815>. Acesso em: 3 mar. 2023.

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

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

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner**. 10.ed. Tradução de Milton Camargo Mota. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. de S. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 219-233, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795>. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MORANDI, M. I. W. M.; CAMARGO, L. F. R. Revisão sistemática da literatura. *In*: DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JUNIOR, J. A. V. **Design science research: método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ORSO, P. J. A classe trabalhadora, a consciência de classe e a educação: uma história que não é linear. *In*: ORSO, P. J. *et al.* **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. São Paulo: Outras expressões, 2014. p. 169-215.

ORSO, P. J. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/#>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SACCOMANI, M. C. D. S. **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) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157372>. Acesso em: 1 abr. 2022.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 16-27, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639892>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCALCON, S. **A teoria na prática e a prática na teoria**: Uma experiência histórico-crítica. 2003, 206 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/290446>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E.M. **Pedagogia Histórico-crítica e o desenvolvimento da natureza humana**. Curitiba: Appris, 2019a.

SILVA, T. P. da. **A mediação no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: uma reflexão dialético-pedagógica acerca do processo de alfabetização. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/10326>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **Enseñanza de la lectura**: método práctico para la formación lectora. México: Trillas, 2008.

VENDRÚSCULO, B. **Crise na sociedade, crise na educação na perspectiva da alfabetização**. Cascavel: Assoeste, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.