

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

LIGIA APARECIDA RAMOS

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE
HISTÓRIA, ALFABETIZAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**JACAREZINHO
2022**

LIGIA APARECIDA RAMOS

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA,
ALFABETIZAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

Coorientadora: Prof. Dra. Luciana Fernandes de Aquino.

JACAREZINHO
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

RR144i RAMOS, Ligia Aparecida
i A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS
INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE
ENSINO DE HISTÓRIA, ALFABETIZAÇÃO E PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA / Ligia Aparecida RAMOS;
orientadora Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano
Ruckstadter; co-orientadora Prof. Dra. Luciana
Fernandes de Aquino - Jacarezinho, 2022.
179 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação Básica. 2. Práticas docentes. 3.
Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Ensino de História. 5.
Alfabetização.. I. Ruckstadter, Prof. Dra. Vanessa
Campos Mariano, orient. II. Aquino, Prof. Dra.
Luciana Fernandes de, co-orient. III. Título.

LIGIA APARECIDA RAMOS

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA,
ALFABETIZAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Vanessa Campos M. Ruckstadter - PEd/UENP – Presidente

Adriana de Fátima Franco - UEM

Jorge Sobral da Silva Maia - PEd/UENP

15 de dezembro de 2022

Dedico este trabalho à memória da minha mãezinha Sebastiana, ao meu querido pai José Francisco, ao meu marido Eduardo e à minha sogra Dona Gláucia...

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta etapa não poderia deixar de expressar minha gratidão às pessoas que acompanharam e foram fundamentais nesta trajetória.

Agradeço, primeiramente, a Deus por ajudar-me até aqui, dando forças para trilhar com sabedoria o caminho do conhecimento.

Ao meu pai, José Francisco, com sua simplicidade e generosidade sempre me apoiou. Suas orações foram fundamentais para me sustentar nessa caminhada.

Ao meu querido marido, Eduardo, com quem divido os desejos e as conquistas. Ele foi fundamental para a realização desse sonho. Meu ombro amigo com quem dividi as angústias do processo. Agradeço por tê-lo em minha vida e por sempre me incentivar a enfrentar os desafios.

À minha querida sogra, Dona Gláucia, leitora de meus textos, agradeço por todo o incentivo e por me ajudar nos momentos mais difíceis.

Aos meus familiares e amigos por compreenderem minhas ausências nesse período de estudos.

À Professora Doutora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, minha orientadora, uma pessoa inspiradora e humana, acreditou em minha proposta de pesquisa. Com confiabilidade e parceria proporcionou-me autonomia de escrita, mas sempre caminhando ao meu lado, norteando todo o processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Agradeço por toda sua dedicação a mim e a nossa pesquisa.

À Professora Doutora Luciana de Aquino, minha coorientadora, suas contribuições e apontamentos foram fundamentais para o aprimoramento e finalização dessa pesquisa.

À Professora Doutora Adriana de Fátima Franco, que carinhosamente aceitou o convite para compor a Banca Examinadora. Agradeço imensamente as contribuições e os apontamentos. Suas sugestões de leitura e considerações no Exame de Qualificação foram fundamentais para o aprimoramento e finalização dessa pesquisa. Sou grata pelo conhecimento compartilhado e pelo carinho.

Ao Professor Doutor Jorge Sobral da Silva Maia que gentilmente aceitou compor a Banca Examinadora, pelas imprescindíveis considerações, correções e observações que enriqueceram este trabalho.

Aos demais professores, professoras e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UENP (PPed) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que contribuíram de maneira ímpar para meu aprimoramento pessoal e profissional.

À minha amiga Marcela, que conheci no curso e se tornou amiga para a vida. Trilhou comigo essa caminhada, sempre me ajudando, compartilhando ideias e conhecimentos. Sua parceria foi fundamental para a realização desse trabalho.

Aos professores da rede municipal de ensino da cidade de Ipaussu que gentilmente aceitaram em participar do Grupo Colaborativo de Estudos. Sou grata por todas as colaborações e aprofundamento teórico durante os encontros.

"Alfabetizar é segurar firme a mão de uma criança quando ela chega à escola pela primeira vez, dar-lhe a devida segurança para superar possíveis receios ou medos e ir costurando todas as linguagens já em poder dessa criança no sentido de que ela, pelo empenho e pelo estudo, apodere-se de mais uma, a linguagem escrita".

(SILVA, Ezequiel Theodoro, 2007, p. 04)

RAMOS, Ligia Aparecida. **A importância do Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica:** uma articulação entre o Ensino de História, Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

RESUMO

Ao considerar a educação histórica e a alfabetização como elementos indissociáveis do processo de emancipação humana, a presente pesquisa teve por objetivo articular o processo de Alfabetização a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, resgatando o Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica e a sua importância para a formação omnilateral. O problema de pesquisa partiu da prática docente da pesquisadora ao observar a desvalorização do Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica, potencializada em decorrência das avaliações externas. Isso desencadeia a expropriação da autonomia e do conhecimento do professor, o ensino da leitura e escrita voltado para a aquisição do sistema alfabético da escrita, com o único propósito de preparar os alunos para realizar tais avaliações, o que torna o processo esvaziado de conhecimento. Essas questões são decorrentes da inserção das políticas neoliberais ocorridas a partir da década de 1990 e da mercantilização da educação. A partir desse contexto, buscou-se responder a seguinte questão: é possível ensinar História e fazer uso de seus conteúdos para alfabetizar nos Anos Iniciais da Educação Básica simultaneamente? O Materialismo Histórico-Dialético foi utilizado como método de análise para a fundamentação teórica. Assim, buscou-se compreender a trajetória histórica da Alfabetização e do Ensino de História na Educação brasileira, bem como entender como esses dois campos do conhecimento estão alinhados ao projeto de sociedade determinado pelo capital. Os principais autores utilizados para realizar essas discussões foram: Mortatti (2000; 2010; 2011; 2019a; 2019b; 2021); Fonseca (2006); Fonseca (2009a; 2009b); Freitas (2014); Martins e Pina (2020); Cristofolini (2022). Ainda, buscou-se apresentar a Alfabetização sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa discussão foi subsidiada pelas contribuições de Saviani (1984; 2013); Martins (2011); Duarte (2015; 2016; 2017); Martins e Marsiglia (2015); Dangió e Martins (2018); Franco e Martins (2021). Por meio da pesquisa-participante, constatou-se ser possível articular o processo de Alfabetização com o Ensino de História, fundamentados em uma teoria comprometida com o ensino emancipatório e transformador da realidade vivida. Dessa constatação reafirma-se a compreensão e o posicionamento de que para se aprender os conhecimentos históricos não há necessidade de o aluno saber ler e escrever. Identificam-se as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para uma Alfabetização e um ensino de História emancipatório, possibilitando a apropriação dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento do psiquismo, sendo contribuinte para uma formação omnilateral em um contínuo processo de aprendizagem. Essa constatação foi corroborada por meio da construção do produto técnico educacional dessa pesquisa. O produto consistiu na formação de um Grupo Colaborativo de Estudos destinado aos docentes da rede municipal de ensino de Ipaussu, que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica. Teve como propósito discutir sobre o processo de Alfabetização e a importância do ensino de História para a formação dos alunos dessa etapa de escolarização, seguindo os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica para articular teoria e prática. Para materializar o produto técnico educacional foi elaborado um roteiro para a formação de Grupo Colaborativo de Estudos fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Práticas docentes. Pedagogia Histórico-Crítica. Ensino de História. Alfabetização.

ABSTRACT

Considering the historic education and literacy as inseparable elements of the process of human emancipation, the present research aimed to articulate the process of literacy based on Critical-Historical Pedagogy, rescuing the teaching of history in the early years of basic education and its importance for omnilateral formation. The research problem arose from the teaching practice of the researcher when she observed the devaluation of the teaching of history in the early years of basic education, enhanced by the external evaluations. This triggers the expropriation of the teacher's autonomy and knowledge, the teaching of reading and writing focused on the acquisition of the alphabetic system of writing, with the sole purpose of preparing students to perform such assessments, which makes the process empty of knowledge. These issues are the result of the insertion of neoliberal policies from the 1990s on, and of the mercantilization of education. Based on this context, we sought to answer the following question: is it possible to teach History and to use its contents to teach literacy in the Early Years of Basic Education simultaneously? The Historical-Dialectical Materialism was used as a method of analysis for the theoretical foundation. Thus, it was sought to understand the historical trajectory of Literacy and the Teaching of History in Brazilian Education, as well as to understand how these two fields of knowledge are aligned to the project of society determined by capital. The main authors used to carry out these discussions were: Mortatti (2000; 2010; 2011; 2019a; 2019b; 2021); Fonseca (2006); Fonseca (2009a; 2009b); Freitas (2014); Martins and Pina (2020); Cristofolini (2022). Furthermore, we sought to present Literacy from the perspective of Critical-Historical Pedagogy. This discussion was subsidized by the contributions of Saviani (1984; 2013); Martins (2011); Duarte (2015; 2016; 2017); Martins and Marsiglia (2015); Dangió and Martins (2018); Franco and Martins (2021). Through action research, it was found to be possible to articulate the Literacy process with the Teaching of History, based on a theory committed to emancipatory teaching and transforming the reality experienced. This reaffirms the understanding and the position that in order to learn historical knowledge there is no need for the student to know how to read and write. The contributions of Critical-Historical Pedagogy to an emancipatory literacy and history teaching are identified, enabling the appropriation of scientific knowledge for the development of the psychism, contributing to an omnilateral formation in a continuous learning process. This finding was corroborated through the construction of the technical educational product of this research. The product consisted in the formation of a Collaborative Study Group for the teachers of the municipal school system of Ipaussu, who work in the Early Years of Basic Education. Its purpose was to discuss about the Literacy process and the importance of History teaching for the formation of students in this schooling stage, following the principles of Critical-Historical Pedagogy to articulate theory and practice. To materialize the technical educational product, a script was elaborated for the formation of a Collaborative Study Group based on Critical-Historical Pedagogy.

Keywords: Education. Basic Education. Teaching practices. Critical-Historical Pedagogy. History Teaching. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|------------|
| Figura 1 - Frases enigmáticas | 110 |
| Figura 2 - Escrita simbólica (etapa inicial) | 112 |
| Figura 3 - Escrita simbólica (etapa inicial) | 113 |
| Figura 4 - Atividade trabalhada para a introdução dos conteúdos de História | 115 |
| Figura 5 - Atividade realizada para produção de cartaz | 116 |
| Figura 6 - Atividade articulada entre noções de temporalidade e Alfabetização | 117 |
| Figura 7 - Palavras formadas a partir da palavra CALENDÁRIO | 119 |
| Figura 8 - Atividade articulada entre noções de temporalidade e Alfabetização | 120 |
| Figura 9 - Atividade sobre calendário – noções de temporalidade | 120 |
| Figura 10 - Atividade sobre noções de temporalidade | 122 |
| Figura 11 - Construção de linha do tempo | 124 |
| Figura 12 - Desenhos realizados pelos alunos do Infantil III | 146 |
| Figura 13 - Conteúdos de História para os alunos do 2º ano..... | 146 |
| Figura 14 - Localização da data de aniversário no calendário alunos do 2º ano..... | 147 |
| Figura 15 - Atividades relacionadas às noções de temporalidade 2º ano | 147 |
| Figura 16 - Atividade sobre as profissões realizada pelos alunos do 3º ano | 148 |
| Figura 17 - Atividade articulada entre conteúdo de História e Alfabetização 3º ano | 149 |
| Figura 18 - Atividades adaptadas com o conteúdo de História para o 5º ano | 149 |
| Figura 19 - Atividade articulada entre o conteúdo de História e Alfabetização 5º ano . | 150 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|------------|
| Fotografia 1 - Formação da palavra CALENDÁRIO com alfabeto móvel..... | 118 |
| Fotografia 2 - Formação de palavras com alfabeto móvel..... | 123 |
| Fotografia 3 - Atividade realizada pela turma do Infantil III..... | 145 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|------------|
| Gráfico 1 - Tempo de experiência dos professores no âmbito da alfabetização | 132 |
| Gráfico 2 - Conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica | 133 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IHGB | Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro |
| JEEP | Jovens Empreendedores Primeiros Passos |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PHC | Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) |
| PNA | Nacional de Alfabetização |
| PPEd | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Brasileira |
| SEBRAE | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SICREDI | Sistema de Crédito Cooperativo |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UENP | Universidade Estadual do Norte do Paraná |
| URSS | União Soviética |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 A TRAJETÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 24 |
| 2.1 A trajetória da Alfabetização no contexto educacional brasileiro | 25 |
| 2.2 A trajetória do Ensino de História na Educação brasileira | 36 |
| 2.3 O lugar do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 38 |
| 2.4 Noções e conceitos básicos para a compreensão da História nos anos iniciais do ensino fundamental | 46 |
| 2.5 O esvaziamento do Ensino de História nos Anos Iniciais em virtude das avaliações externas..... | 48 |
| 2.6 Cenário atual das políticas públicas no campo da Alfabetização – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Nacional de Alfabetização (PNA)..... | 53 |
| 2.6.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | 55 |
| 2.6.2 Plano Nacional de Alfabetização (PNA) | 58 |
| 3 ALFABETIZAR SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ARTICULANDO OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?..... | 62 |
| 3.1 Fundamentos teóricos-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica | 62 |
| 3.1.1 Os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica..... | 66 |
| 3.1.2 Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica..... | 71 |
| 3.1.3 Os fundamentos didáticos-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica..... | 80 |
| 3.2 A Alfabetização sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica..... | 87 |
| 3.2.1 Relação entre pensamento e linguagem..... | 89 |
| 3.2.2 A linguagem oral como precedente da linguagem escrita | 95 |
| 3.2.3 Os estágios de desenvolvimento da escrita..... | 101 |
| 3.2.4 A atividade como categoria para o desenvolvimento do psiquismo | 103 |
| 3.2.5 O papel do professor alfabetizador na perspectiva Histórico-Crítica..... | 107 |
| 3.3 As possibilidades de articulação entre o Ensino de História e o processo de Alfabetização | 114 |
| 4 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL | 126 |
| 4.1 O cenário educacional do município de Ipaussu-SP | 127 |
| 4.2 Grupo Colaborativo de Estudos..... | 130 |
| 4.2.1 Análise dos encontros | 131 |
| 4.2.2 Contribuições dos professores com possibilidades de articulação entre o ensino de História e o processo de Alfabetização..... | 145 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 152 |
| REFERÊNCIAS | 155 |
| ANEXOS | 165 |

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e escrita é caracterizada como um longo percurso de formação cultural do ser humano, que se inicia de forma sistêmica no processo de alfabetização. Saber ler e escrever são elementos essenciais de acesso à sociedade letrada, possibilitando a ampliação dos conhecimentos para uma participação ativa na vida social.

Ter acesso a essas ferramentas de comunicação significa fornecer subsídios para apropriação dos conhecimentos historicamente desenvolvidos e acumulados pelo gênero humano, capacitando o indivíduo com condições para a transformação da realidade, em uma perspectiva emancipatória.

Dentre esses conhecimentos, se destacam os saberes que se constituem como componente curricular da disciplina de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, por permitirem ao educando uma formação crítica, situando-o como um sujeito histórico com capacidade para refletir sobre sua realidade e acerca de suas experiências sociais como um contínuo processo de transformação. Dessa forma, assinala-se a importância desses conhecimentos desde os primeiros anos de escolaridade, imbricados com o processo de alfabetização.

Contudo, a partir dos anos de 1990, as políticas educacionais consolidaram um modelo educativo associado a uma reestruturação do aparelho estatal, que desencadeou a adoção de currículos centralizados e regulados por mecanismos avaliativos. As chamadas avaliações padronizadas integrantes do quadro do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), articuladas com o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), são utilizadas para monitorar o cumprimento das metas propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (IVO; HYPOLITO, 2015).

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, período conhecido como da alfabetização, essas avaliações têm ocasionado um enfoque maior nas disciplinas cobradas nas avaliações externas, como Língua Portuguesa e Matemática. Em contrapartida, há um esvaziamento das demais disciplinas que não se encontram como objeto dessas aferições, como a disciplina de História.

Desde o início da minha¹ atuação como professora, no ano de 2010, iniciei trabalhando com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Educação Básica em uma

¹ Na parte explicativa da introdução se utilizará da 1ª pessoa, mas no decorrer de todo texto a linguagem utilizada é a impessoal.

escola situada no município de Salto Grande, interior do estado de São Paulo. Nesse período comecei a observar um esvaziamento no conteúdo da disciplina de História. Seu ensino era fragmentado e descontextualizado, baseado nas datas comemorativas. A ênfase era para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas cobradas nas avaliações externas.

Em 2012 fui efetivada para trabalhar na rede municipal de ensino da cidade de Ipaussu, também interior do estado de São Paulo. Nesse novo contexto pedagógico, o foco do processo de ensino e aprendizagem estava voltado para o ensino do código escrito, ou seja, o sistema alfabético da escrita e conhecimentos matemáticos, por serem cobrados nas avaliações externas.

O ensino de História ficava relegado para um segundo momento, ou quando “desse tempo” para ensiná-lo, por meio dos conteúdos da apostila, material didático adotado pelo município. Nessa configuração, percebia-se uma desvalorização dos conteúdos históricos, pois o material didático os abordava também de maneira fragmentária e sem contextualização com a realidade vivenciada pelo aluno. Ademais, observou-se a expropriação da autonomia e do conhecimento do professor² (FREITAS, 2014), à medida que o setor empresarial adentrou na esfera educativa amparado pelas políticas públicas educacionais, transformando o papel do professor para que ele seja somente um executor de tarefas, perdendo de vista a dimensão intelectual do seu trabalho na elaboração do conhecimento (FREITAS, 2014). Isto é, retira a condição de autonomia de quem determina os conteúdos e as ações pedagógicas do processo educativo.

Esses dados se contextualizam com as políticas públicas no âmbito educacional perante os acordos globais realizados por instituições como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com os países em função da reforma educacional orientada pelas políticas neoliberais (SAVIANI, 2019).

Com esses acordos houve a imposição a alguns países de adotarem avaliações padronizadas que estimulam à meritocracia e a competição entre as instituições escolares, criando disputa de posições de acordo com as notas alcançadas, decorrentes das referidas avaliações. Por conta disso, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses mercadológicos (SAVIANI, 2019).

² Para aprofundar essa discussão consultar: FREITAS, Carmen Cunha Rodrigues. **Trabalho Docente e Expropriação do Conhecimento do Professor: Movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

Diante desse cenário, a orientação neoliberal se tornou ponto de partida para a construção de políticas públicas no âmbito educacional, além de perceber o impacto dessas políticas na desvalorização das disciplinas como a de História. Esse contexto permitiu a percepção de que o foco na alfabetização não se baseia na necessidade de alfabetizar os alunos, inserindo-os na cultura letrada e garantindo-lhes o direito de aprender a ler e a escrever. Apesar de esse direito se encontrar na base da conquista dos demais, o que acontece é a preparação dos estudantes para os testes padronizados sob o regimento das políticas neoliberais em busca de resultados quantificáveis esvaziados de conhecimento, competições entre escolas e municípios para divulgarem seus *rankings* como se essa prática fosse indicativa de qualidade de ensino.

Considerando a educação histórica e a alfabetização como elementos indissociáveis do processo de emancipação humana, alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético, esta pesquisa articulou esses dois campos do conhecimento com a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa teoria educacional caracteriza-se como contra-hegemônica e compreende a educação como mediadora das transformações sociais por meio da transmissão-assimilação do saber sistematizado no espaço escolar (SAVIANI, 2013).

Essas percepções me motivaram a participar da seleção do Mestrado para poder aprofundar meus conhecimentos e buscar respostas a essas questões que permeiam a minha prática docente. A retomada dos meus estudos e o retorno às leituras sobre a Pedagogia Histórico-Crítica redimensionaram meu entendimento sobre a Educação.

Em consonância com Saviani (2013), passei a compreender que o acesso ao saber sistematizado é uma condição de libertação para a classe trabalhadora, na qual me incluo. Ampliar os conhecimentos é uma maneira de se fazer a resistência mediante essas políticas neoliberais que invadem os espaços escolares, impactando a prática educativa dos professores.

No entanto, ao iniciar o curso no Programa de Mestrado, tornou-se um momento desafiador, pois estávamos enfrentando o período mais conturbado e agressivo da pandemia da Covid 19. No início de 2021, passamos pelo isolamento social, em que as aulas presenciais tiveram que ser remanejadas para a modalidade *online*. As incertezas e inseguranças assolavam a todos, à medida que a escalada de mortes em decorrência dessa doença tomou proporções elevadas, principalmente por conta da demora para a chegada da vacina, devido à pouca expressividade do poder público em assegurar um dos direitos mais importante do cidadão: o direito à vida. cursar as disciplinas no período pandêmico não foi uma tarefa fácil, tivemos que nos adaptar e aprender a utilizar as tecnologias que até então não faziam parte de nossas vivências.

É importante o registro desses momentos desafiadores, pois se configuraram como elementos para um aprofundamento teórico acerca das questões abordadas nesta pesquisa. Assim, a presente dissertação traz como tema a importância do ensino de História nos Anos Iniciais, articulado com o processo de alfabetização. A problemática dessa pesquisa foi construída a partir da questão norteadora: é possível ensinar História e fazer uso de seus conteúdos para alfabetizar nos Anos Iniciais da Educação Básica simultaneamente?

Partindo dessa problematização, a hipótese inicial foi decorrente dos estudos de Fonseca (2009b), ao afirmar que a educação histórica e a alfabetização são direitos básicos de exercício da cidadania plena, pois o sujeito que não domina a leitura e escrita não consegue se situar no tempo e espaço. Desse modo, não é condição primeira a criança desenvolver a competência leitora e escritora para posteriormente aprender História. Essa aprendizagem poderá ocorrer simultaneamente.

O objetivo principal da pesquisa foi articular o processo de Alfabetização a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, resgatando o Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica e a sua importância para a formação omnilateral.³

Para alcançar esse propósito foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- verificar as possibilidades de contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a alfabetização e ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica;
- propor o planejamento do processo de alfabetização sob o enfoque teórico Histórico-Crítico, articulado com os conteúdos da disciplina de História dessa etapa de escolarização;
- analisar se/como está sendo ensinada a disciplina de História dos Anos Iniciais das escolas municipais de Ipaussu - SP e investigar se os professores que trabalham com o processo de alfabetização têm conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.
- promover a formação de um Grupo Colaborativo de Estudos destinado aos docentes da rede municipal de ensino de Ipaussu que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica para discutir sobre o processo de alfabetização e a importância do ensino de História para a formação dos alunos dessa etapa de escolarização.

A relevância dessa pesquisa para o âmbito educacional tem a sua justificativa ancorada em uma revisão integrativa de literatura⁴, que foi posteriormente ampliada, com o objetivo de

³ Formação omnilateral será utilizada no sentido de formação plena abrangendo a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (FRIGOTTO, 2012). No entanto, o aprofundamento dessa discussão encontra-se na segunda seção desta dissertação.

⁴ Para visualizar a revisão integrativa de literatura e as etapas percorridas para a realização dessa análise consultar: RAMOS, Lígia Aparecida. RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. A Importância do Ensino de História

apresentar os resultados parciais dessa pesquisa que identificou lacunas nessa temática abordada (RAMOS; RUCKSTADTER, 2021). Contudo, o levantamento bibliográfico realizado a partir dessa metodologia não nos possibilitou verificar o que foi constatado na revisão de literatura realizada para a construção do projeto dessa pesquisa. Naquela ocasião, fora identificado um debate acadêmico⁵ acerca de se ensinar os conteúdos da disciplina de História aos alunos sem os domínios da leitura e escrita.

Encontramos as discussões realizadas por Marco Antonio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010) no artigo sob o título: “Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas”, publicado na Revista Brasileira de História, no qual defendem o ensino de História articulado ao processo de alfabetização, não sendo necessário o aluno dominar a leitura e escrita para aprender o conhecimento histórico, podendo ocorrer simultaneamente. A partir desse entendimento, a hipótese inicial dessa pesquisa foi construída.

Na contramão desse posicionamento, encontramos a discussão realizada por Helenice Aparecida Bastos Rocha (2010), em seu artigo intitulado “A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história”, publicado na Revista Brasileira de História, em que a autora argumenta que a leitura e a escrita são pré-requisitos para a aprendizagem de História.

A partir dessas discussões, nos posicionamos em consonância com os autores que fazem a defesa da articulação entre o ensino de História e o processo de Alfabetização, posto que para aprender os conhecimentos históricos não há necessidade de o aluno saber ler e escrever. Dessa forma, entendemos que “[...] é necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24).

Evidenciada a existência desse debate e a sua importância para a pesquisa, surgiu a necessidade de realizar a ampliação do levantamento bibliográfico com uma nova etapa de buscas. O objetivo foi ampliar as discussões que envolvem o ensino de História nos Anos Iniciais, o processo de Alfabetização e a Pedagogia Histórico-Crítica, bem como verificar acerca da continuidade, ou não, deste debate.

O mapeamento bibliográfico e a sua ampliação foram realizados a partir da metodologia da revisão integrativa de literatura, que possibilita destacar as lacunas de um determinado

nos Anos Iniciais da Educação Básica: Uma Articulação entre Ensino de História, Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO PPED/UENP, 3, 2021. **Anais [...]**. Jacarezinho, 2021.

⁵ Os artigos que se configuram no debate acadêmico foram publicados na mesma edição do periódico: Revista Brasileira de História, Volume: 30, Número: 60, Publicado: 2010. Para maiores informações acessar: <https://www.scielo.br/j/rbh/i/2010.v30n60/>.

conhecimento, apontando a necessidade de realização de novos estudos (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). O primeiro foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações, o segundo, utilizou o banco de dados do portal de Periódicos, ambos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com estratégias diferenciadas, o levantamento bibliográfico foi realizado em quatro etapas, de acordo com as palavras-chave. A ampliação partiu da questão problematizadora da pesquisa e pela utilização da estratégia PICO (População: alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Interesse: alfabetização; Contexto: articulação entre Ensino de História, Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica). No entanto, as palavras-chave para a realização das buscas foram as mesmas: “Alfabetização”; “Ensino de História” e “Anos Iniciais”; “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Alfabetização”; “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Ensino de História”.

Para ambos, os critérios de inclusão estabeleceram um recorte temporal de forma a considerar os trabalhos realizados no período de 2015 a 2020, com o propósito de verificar as pesquisas que abordam a temática estudada. Esse recorte foi estabelecido para destacar as possíveis lacunas e contribuições para esse estudo nos últimos cinco anos, sendo prioritária a inclusão de dissertações realizadas na modalidade de Mestrado Profissional. Foram incluídos em cada etapa do levantamento e da ampliação de buscas os trabalhos que continham as palavras-chaves selecionadas.

O critério de exclusão se pautou em desconsiderar os trabalhos que não se referiam aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, bem como aqueles que se reportavam a outros tipos de alfabetização como a de jovens e adultos. Em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, foram excluídos os trabalhos que não tinham essa teoria pedagógica como aporte teórico.

A ampliação do levantamento bibliográfico percorreu as seis fases da revisão integrativa de literatura (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). A primeira foi resultante da escolha da questão problematizadora, considerando a estratégia para a realização das buscas. A segunda fase foi decorrente do estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão. A terceira ocorreu por meio da busca de dados ou uma amostragem da literatura. Nessa fase foram selecionados 136 resultados a partir da leitura dos títulos dos trabalhos. A quarta fase refere-se à análise crítica dos estudos incluídos, sendo selecionados 30 trabalhos por meio da leitura dos resumos e palavras-chave para serem analisados. A quinta fase trata da interpretação e discussão dos resultados. Para essa fase foram escolhidos 6 artigos para leitura completa. A sexta fase refere-

se à síntese dos resultados encontrados. Selecionamos 4 artigos com o propósito de apresentar as discussões que mais se aproximaram da pergunta norteadora e da temática da pesquisa.

Assim, o artigo 1, intitulado “Notas introdutórias para um Método Histórico-Crítico de Alfabetização”, de autoria de Izac Trindade Coelho e Francisco José Carvalho Mazzeu, publicado na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação em 2016, tem como aporte teórico a Pedagogia Histórico-Crítica e aponta caminhos para uma prática alfabetizadora baseada na metodologia dessa teoria pedagógica, trazendo contribuições teóricas para a pesquisa.

O artigo 2, de autoria de Selva Guimarães⁶, sob o título “La historia enseñada a las niñas y niños en el Brasil hoy: estrategias contra el “peligro de la historia única”, publicado na Revista Clío & Asociados, em 2019, aborda um tom denunciante e crítico acerca do ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica brasileira, organizado em concordância com as regulamentações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas para a padronização e o disciplinamento da História a ser ensinada e aprendida no contexto escolar. Guimarães (2019) defende um ensino histórico organizado por temas, favorecendo a compreensão da historicidade de ações e trabalho interdisciplinar em sala de aula e defende que esse ensino seja articulado ao processo de alfabetização. O artigo em questão traz uma significativa contribuição em relação à problematização dessa pesquisa, no sentido de abordar o ensino de História articulado com o processo de alfabetização, fornecendo subsídios teóricos que coadunam com as proposições deste estudo.

O artigo 3, escrito por Yara Cristina Alvim, intitulado “Práticas de leitura e de escrita em História: diálogos com os direitos de aprendizagem em História”, publicado na Revista Educação em Foco em 2015, de certa forma, dialoga com esse posicionamento assumido por Guimarães (2019) ao apontar a relação entre o ensino de História e os aspectos da leitura e escrita no ciclo de alfabetização. Alvim (2015) situa os atos de ler e escrever como práticas sociais, que se vinculam aos processos de apropriação e de significação do mundo, pontuando a relação do conhecimento histórico formalizado com esse processo de leitura e escrita.

O artigo 4, de autoria de Maria Iolanda Monteiro, intitulado “A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental”, publicado na Revista Diálogo Educacional, em 2017, apresenta um posicionamento divergente ao apontado pelos anteriores no que tange à articulação entre Ensino de História e Alfabetização.

⁶ Trata-se da mesma autora Selva Guimarães Fonseca que integra o quadro dos referenciais utilizados como aporte teórico deste estudo.

Nesse estudo foram apontadas as dificuldades dos professores em trabalhar com os conteúdos de História e Geografia com os alunos não alfabetizados. Dentre os vários apontamentos que se configuraram em dificuldades, estão os que relacionam a falta de leitura no comprometimento da aprendizagem dos conteúdos dessas disciplinas.

Os resultados encontrados, tanto no mapeamento bibliográfico quanto na sua ampliação, permitiram identificar uma carência de trabalhos que sejam fundamentados pela Pedagogia Histórico-Crítica, no que se refere ao âmbito da alfabetização, como também para o Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica, se comparados com os trabalhos fundamentados por outras perspectivas teóricas no campo da alfabetização, bem como no ensino de História.

Esses resultados também permitiram constatar a continuidade do debate acadêmico com divergência de posicionamentos em relação à articulação entre o Ensino de História e o processo de Alfabetização, o que se configura na necessidade de aprofundar as reflexões acerca dessa temática. Contudo, eles também contribuíram para reafirmar o posicionamento desta pesquisa em relação à articulação do ensino de História com o processo de Alfabetização. Dessa forma, concorda-se com Guimarães, ao afirmar que “[...]”⁷ não é necessário primeiro alfabetizar a criança, ensinar a ler e escrever no sentido restrito, para posteriormente lecionar história. [...]. Ao contrário, a proposta é alfabetizar ensinando e aprendendo História” (GUIMARÃES, 2019, p. 14, tradução nossa).

Diante dessas considerações, sinaliza-se para a necessidade de fomentar discussões que propõem o processo de aquisição da leitura e escrita e o ensino dos conhecimentos históricos de forma articulada e fundamentada pelos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, justificando a importância dessa pesquisa.

Cabe ressaltar que a partir do aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, essa pesquisa parte da compreensão de que a alfabetização significa apropriar-se da escrita, entendida como uma forma específica de objetivação humana (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Para o entendimento desse processo, é necessário percorrer o caminho antecedente à linguagem escrita, ou seja, a linguagem oral, em que a palavra é tomada, a partir dos pressupostos vigotskianos, como unidade de análise da consciência (FRANCO; MARTINS, 2021).

⁷ Versão original do texto: [...] no es necesario primero alfabetizar al niño enseñar a leer y escribir en el sentido restringido, para después enseñar Historia, [...], por el contrario, la propuesta es alfabetizar enseñando y aprendiendo Historia (GUIMARÃES, 2019).

Dessa forma, como fundamentação teórica recorre-se aos trabalhos de Franco e Martins (2021) e Dangió e Martins (2018) que partem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e apontam caminhos para uma alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico. Articuladas com os pressupostos desses referenciais, as autoras concebem o processo de alfabetização como um instrumento de compreensão da realidade, abrindo possibilidades de apreensão do conhecimento de maneira crítica para a superação da ordem econômica-social.

Além do caráter bibliográfico e exploratório desta pesquisa, o método de análise da fundamentação teórica foi guiado pelo Materialismo Histórico-Dialético, por buscar explicações sobre os acontecimentos do mundo objetivo, estudando os processos da vida real, na tentativa de explicá-los de maneira científica e ao mesmo tempo arraigado na prática social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica estão alicerçados nesta teoria.

Para a análise das ações desenvolvidas no Grupo Colaborativo de Estudos baseou-se na metodologia da pesquisa-participante, um tipo de pesquisa social que busca resolver “[...] um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Dessa forma, estabeleceram-se três fases para essa etapa da pesquisa: fase exploratória, em que se realiza a coleta de dados por meio de um formulário eletrônico, com questões semiestruturadas; fase das ações, que foi realizada por meio dos encontros do grupo, na medida em que foi oportunizado um aprofundamento teórico por meio de discussões a partir de textos científicos selecionados e reflexões acerca dos problemas educacionais encontrados na prática docente; fase da avaliação, momento oportunizado para proposição de uma atividade prática, posto que os participantes do grupo tiveram a oportunidade de realizar a articulação entre o campo teórico trabalhado nos encontros com a sua prática pedagógica.

A metodologia para o planejamento e análise dos encontros do Grupo Colaborativo de Estudos foi a própria Pedagogia Histórico-Crítica, considerando os momentos preconizados pelo método pedagógico ao instituir a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo; os momentos intermediários, perpassando pela problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 1984); a práxis educativa na articulação entre teoria e prática para o fazer pedagógico docente.

Considerando os aspectos éticos para a participação dos professores no Grupo Colaborativo de Estudos e na pesquisa ao responderem os questionários da prática social (Anexo A), a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e analisada pelo Comitê de Ética em

Pesquisa/UENP, tendo a aprovação por meio do parecer consubstanciado de número 5.171.270 (Anexo B).

Esta pesquisa está em consonância com a linha de pesquisa Práticas Docentes para a Educação Básica, do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *campus* de Jacarezinho. Traz contribuições, de modo geral, para a área da Educação Básica, ampliando o rol da literatura científica e, em particular, para a linha de pesquisa escolhida, com aprofundamentos e discussões dos conhecimentos científicos que embasam e dão suporte a esse segmento teórico.

Esta dissertação apresenta quatro seções.

Na primeira destaca-se a parte introdutória da pesquisa.

Na segunda, apresenta-se a trajetória da alfabetização e do ensino de História no âmbito da educação brasileira. São trazidas para a discussão as políticas públicas atuais em relação à alfabetização – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e aborda-se o esvaziamento do Ensino de História nos anos iniciais, em virtude das avaliações padronizadas.

Na terceira seção, discorre-se sobre o contexto de elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, as motivações que levaram Dermeval Saviani (1984) a formular essa teoria pedagógica, e os seus pressupostos teóricos-metodológicos. Apresenta-se o processo de alfabetização sob a perspectiva Histórico-Crítica e as possibilidades de articulação entre o ensino de História e a alfabetização a partir desse enfoque teórico.

Na quarta seção, destaca-se o Produto Técnico Educacional, um Grupo Colaborativo de Estudos, formado com os professores da rede municipal de ensino da cidade de Ipaussu para discutir sobre a importância do ensino de História para a formação dos alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica. Seguindo o conceito de práxis, atribuído por Saviani (2013), em articular teoria e prática e com a contribuição dos professores participantes do grupo, apresenta-se uma atividade prática com as possibilidades de articulação entre o ensino de História e o processo de alfabetização a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

2 A TRAJETÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ser alfabetizado é um dos principais direitos do cidadão, garantido constitucionalmente. Assim, aprender a ler e a escrever é exercer esse direito, dando condições para a conquista dos demais, tornando a alfabetização um instrumento de emancipação humana. A aprendizagem da leitura e escrita inicia-se antes mesmo da fase de escolarização, mas é no período da alfabetização que essa aprendizagem precisa ser ensinada de modo sistematizado, possibilitando aos alunos a ampliação de seus conhecimentos e a sua inserção na cultura letrada.

No Brasil, a preocupação com o ensino da leitura e escrita ganhou ênfase no final do século XIX, em decorrência de questões políticas e sociais que almejavam novos rumos para o país. Ensinar a ler e a escrever ganhou centralidade nas discussões caracterizada por disputas políticas em torno do método de ensino da leitura e da escrita, ou seja, os métodos de alfabetização⁸.

O contexto histórico da disciplina de História imbrica com o da alfabetização. No século XIX, perante a efervescência da elite política, instigada pelo ideário republicano, e com o intuito de construir uma identidade nacional, a educação era definida como a via de acesso para formar o cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer seus direitos. (FONSECA, 2006). Esse contexto indica que a alfabetização foi tão necessária para o novo cenário político quanto o ensino de História, pois enquanto precisava de uma população com um grau maior de instrução para alavancar o progresso da nação também se buscava a formação de um cidadão com o sentimento de patriotismo e servidão.

Diante dessas considerações, esta seção apresenta a história da alfabetização no Brasil, trazendo para a discussão a questão dos métodos de alfabetização e os interesses políticos neles implícitos. Desse modo, contextualiza a trajetória histórica da disciplina de História no âmbito educacional brasileiro, destacando a importância do entendimento do conceito de tempo, espaço e noções de temporalidade para os alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica. Ainda, tem como objetivo realizar alguns apontamentos a respeito do cenário atual das políticas públicas

⁸ Os métodos de alfabetização podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da parte para o todo) e analítico (do todo para a parte). Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se deveria iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou todo ou parte, ao longo da história a alfabetização no Brasil foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): da palavração, da sentencição, da historieta, do conto (MORTATTI, 2010, p. 330-331).

no campo da alfabetização, emergidas do contexto neoliberal e suas implicações para o processo de aquisição da leitura e escrita.

2.1 A trajetória da Alfabetização no contexto educacional brasileiro

Para apresentar a trajetória histórica da alfabetização no âmbito da educação brasileira, apresenta-se as contribuições de uma das maiores referências no assunto: Maria do Rosário Longo Mortatti. Para a autora, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza como um “[...] movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais” (MORTATTI, 2010, p. 330), que a cada momento histórico confere a alfabetização um novo significado.

Ao adentrar no percurso histórico, cabe pontuar, primeiramente, em consonância com Mortatti (2011), que a alfabetização se refere ao processo de escolarização das crianças na fase inicial da leitura e escrita. Esse termo/conceito utilizado na contemporaneidade para indicar o processo de ensino e aprendizagem “[...] comportou diferentes sentidos e foi designado por diferentes termos, correspondentes a diferentes conceitos, tais como: ensino das primeiras letras; ensino de leitura; ensino simultâneo de leitura e escrita” (MORTATTI, 2011, p. 08), tendo a sua consolidação a partir do início do século XX no Brasil.

Segundo Mortatti (2006), a trajetória histórica da alfabetização tem o seu aspecto mais visível quando é abordada sob a questão dos métodos de alfabetização, que desde o final do século XIX, “[...] vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública” (MORTATTI, p. 2006, p. 01).

Entretanto, o interesse pela instrução popular ganhou força com o ideário republicano no sentido de instaurar uma nova ordem política, econômica e social, tendo a escola a função de instrutora da cultura letrada. Segundo Mortatti:

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas ‘escolas’ do Império (‘aulas régias’) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados.

Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2006, p. 02-03).

Com essas aspirações inicia-se um processo de institucionalização escolar e o Estado de São Paulo foi o primeiro a pôr em prática a reforma educacional. Assim, o processo de aquisição de leitura e escrita se tornou um procedimento escolar, ou seja, passou a ser “[...] práticas ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional” (MORTATTI, 2010, p. 329), pois havia o interesse em formar a população para que contribuísse para o desenvolvimento político e social do novo regime.

É nesse contexto que se configura as disputas pelos métodos de alfabetização que se relacionam estreitamente com os projetos políticos e sociais emergentes. Dentre os ideais republicanos, o ensino da leitura e escrita se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. Detectado o problema da ineficiência em ensinar a ler e a escrever, as disputas se manifestavam em torno dos discursos daqueles que se consideravam modernos em relação aos novos métodos e descaracterizavam seus antecessores, considerando-os como antigos (MORTATTI, 2021).

Com base nessas considerações, Mortatti (2021) caracteriza um duplo movimento em torno da questão dos métodos de alfabetização: um de constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita e um de constituição da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa. Dessa forma, a autora aborda a história do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças no Brasil de 1876 a 1994, com ênfase na situação paulista, e propõe a divisão desse movimento histórico em quatro momentos que ela considera cruciais, cada um deles marcado por um novo sentido atribuído à alfabetização.

Conforme Mortatti (2021), até o final do império o ensino era muito precário, mas já havia algum material impresso sob a forma de livros para se ensinar a ler, editados ou produzidos na Europa. O ensino de leitura começava com as chamadas “cartas de ABC”. Utilizavam-se nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.

Após esses procedimentos e com o conhecimento das famílias silábicas ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas para depois ensinar a ler frases isoladas ou agrupadas. Em relação à escrita, esta se restringia à caligrafia e seu ensino era

baseado na cópia, nos ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras.

De acordo com a autora, a produção de material didático no Brasil começou a partir das experiências didáticas de professores fluminenses e paulistas com a publicação das cartilhas com base nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas com o objetivo de ensinar a ler. Mortatti (2000) exemplifica como era o método sintético adotado nas cartilhas:

2ª lição

va ve vi vo vu

ve va vo vu vi

vo vi va ve vu

vai viu vou

VOCÁBULOS

vo-vó a-ve a-vô o-vo

vi-va vo-vo ou-ve u-va

ui-va vi-vi-a vi-ú-va

EXERCÍCIO

vo-vó viu a a-ve

a a-ve vi-ve e vô-a

eu vi a vi-ú-va

vi-va a vo-vó

vo-vô vê o o-vo

a a-ve vo-a-va (Exemplo 1 – Página da Cartilha da Infância, de

T.A.B. Galhardo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 189?, p.

11 Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação - Unesp Marília - *apud* MORTATTI, 2000, p. 43).

No entanto o que sinaliza ser o marco inicial do primeiro momento crucial da história da alfabetização, que instaura a metodização do ensino da leitura, segundo Mortatti (2021), foi a publicação em Portugal da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus, em 1876. Ao contrário dos métodos até então empregados (método sintético), o “método João de Deus” ou “método da palavração” fundamentava-se nos princípios da moderna linguística da época e optava em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus”, expresso nessa cartilha, passou a ter divulgação sistemática e programaticamente, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. Iniciada por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo que considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social (MORTATTI, 2021).

Segundo Mortatti (2021), esse primeiro momento durou até o início da década de 1890, iniciando uma disputa entre os adeptos do "método João de Deus" e os defensores dos métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação. Vale ressaltar que esse "método da palavração" não teve um acolhimento oficial, mas esses embates deram origem a uma nova tradição: para se ensinar a ler haveria a necessidade de um método.

Isso quer dizer que houve a ênfase para se ensinar a partir de um método que tivesse a preocupação de como ensinar. Assim, o ensino da leitura e escrita foi tratado como um fator didático, subordinado às questões de ordem linguística, que propiciaram um novo sentido à alfabetização dado pela cientificidade do método (MORTATTI, 2006).

O segundo momento crucial da história da alfabetização, demarcado por Mortatti (2021), é denominado como a institucionalização do método analítico. Teve início com a reforma da instrução pública implementada pelo governo do estado de São Paulo, caracterizando as disputas em torno da hegemonia dos métodos.

Por meio do Decreto n.º 27 de 12 de março de 1890 (SAVIANI, 2009), a reforma educacional se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo, com a criação da Escola-Modelo Anexa; e em 1896, com a construção do Jardim da Infância nessa escola.

Nesse decreto já se esboçava uma preocupação com a preparação dos professores no que se refere aos modernos processos pedagógicos e preparos científicos que coadunavam com as propostas idealizadas pelo novo regime (SAVIANI, 2009).

Nessa direção, segundo os reformadores, "[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (SÃO PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2009, p. 145). É nesse contexto organizacional e mediante aos anseios da modernidade da época que:

[...] a reforma da instrução pública paulista, iniciada em 1890, pelo Dr. Antonio Caetano de Campos, e, a partir de 1892, aperfeiçoada por Gabriel Prestes (ambos enquanto diretores da escola) e executada por Cesário Motta Júnior, Secretário de Estado dos Negócios do Interior no governo de Bernardino de Campos. O 'espírito da reforma' veio oficializar, institucionalizar e sistematizar um conjunto de aspirações educacionais amplamente divulgadas no final do Império brasileiro. Enfeixadas pela filosofia positivista, essas aspirações convergiam para a busca da cientificidade e não mais o empirismo na educação da criança e delineavam a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias escolares, especialmente a leitura (MORTATTI, 2021, p. 87).

Foi nessa efervescência empreendida pela reforma paulista que se passou a utilizar os “[...] novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades práticas” (MORTATTI, 2006, p. 06).

Dessa forma, os professores que tiveram a sua formação regida pelos novos pressupostos adotaram o método analítico e passaram a defendê-lo para o ensino da leitura. Como o Estado paulista foi o pioneiro na reforma e na adoção do método, tornou-se referência para os demais estados que enviavam professores para estagiar em São Paulo ou recebiam missões de professores paulistas na condição de reformadores (SAVIANI, 2009).

De acordo com Mortatti (2021), esse contexto reformador foi propagado como a “nova bússola”, orientando a formação dos professores não apenas no campo teórico, mas sobretudo “[...] prática de um novo professor sintonizado com os progressos da ‘pedagogia moderna’, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e de suas bases biológicas os modos de ensinar à criança” (MORTATTI, 2021, p. 87).

Assim, o método analítico foi oficializado a partir da “[...] divulgação das *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico-modelos de lições* (1914) e da adoção oficial das cartilhas analíticas baseadas nessa *Instruções praticas*” (MORTATTI, 2021, p. 9, grifos da autora). Nesse documento, a prioridade foi dada para a historieta (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura, enfatizando-se as funções instrumentais desse ensino, conforme o exemplo dado por Mortatti (2000):

1ª Lição

Eu vejo uma menina.

Esta menina chama-se Maria.

Maria tem uma boneca.

A boneca está no colo de Maria.

Maria está beijando a boneca.

(Exemplo 2 – Página de Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelo de lições. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Publica, 1915, p. 7 Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação - Unesp-Marília - *apud* MORTATTI, 2000, p. 44).

A propagação do método analítico esteve atrelada à ocupação de cargos na administração da instrução pública paulista e com “[...] a produção de cartilhas, de artigos de combate e de instruções normativas para o seu uso, contribuindo para a institucionalização do

método tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas” (MORTATTI, 2006, p. 07).

Essa obrigatoriedade durou até a reforma empreendida por Sampaio Dória (1920), que deu autonomia didática aos professores. Cabe ressaltar que apesar de ter caráter obrigatório, a utilização desse método não fez desaparecer o uso do método anterior:

[...] os dados obtidos indicam que na grande maioria das escolas públicas do estado de São Paulo, ao longo desse momento histórico, os professores tendiam a continuar se baseando em métodos sintéticos para o ensino de leitura, mediante uso de ‘Cartilhas antigas’. O método analítico era utilizado sistematicamente na Escola-Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo e divulgado especialmente por meio da *Escola Publica*, que se propunha a orientar metodologicamente a atuação do professorado paulista (MORTATTI, 2021, p. 94).

Esse contexto foi palco das disputas entre os adeptos do método analítico para o ensino de leitura, considerado científico, “novo”, e os partidários dos métodos sintéticos, em especial o da silabação, considerados “antigos”, sinalizando uma outra nova tradição: para ensinar a ler necessitaria do envolvimento de questões didáticas (MORTATTI, 2021).

Essas questões foram relacionadas com o procedimento de como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança e a quem ensinar. Nesse contexto, “[...] o ensino da leitura e escrita foi tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança” (MORTATTI, 2006, p. 8). Foi julgado como o melhor em face de ser mais adequado com a aprendizagem da criança, atribuindo um novo sentido à alfabetização.

O terceiro momento periodizado por Mortatti corresponde à meados da década de 1920, com a percepção da diluição “[...] gradativa do tom do combate dos momentos anteriores e tendência crescente de relativização da importância do método” (MORTATTI, 2021, p. 40). O embate entre os que defendiam os métodos sintéticos e os que faziam a defesa dos métodos analíticos não se findou, mas foi se amenizando de forma gradativa.

Assim, a defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi se reduzindo gradativamente até chegar à tendência de se relativizar a importância do método para o ensino de leitura e escrita. Dessa forma, segundo a autora, buscou-se uma conciliação entre os dois tipos básicos de métodos (sintéticos e analíticos), passando a utilizá-los de forma mista ou eclética.

Mortatti (2006) pontua que essa tendência de relativizar a importância do método ocorreu por conta da propagação, influência e institucionalização das bases teóricas do campo

da Psicologia, destinadas à alfabetização contidas no livro Testes ABC (1934), escrito por Manuel Bergström Lourenço Filho para verificar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. Essa autora pontua que:

Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1o grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 09).

Diante desse novo posicionamento em relação à alfabetização, Mortatti (2006) pontua que as questões relacionadas ao como ensinar ficaram subordinadas à maturidade da criança. Às de ordem didática ficaram relegadas para um segundo momento, perante a subordinação das questões de ordem psicológica. Isso quer dizer que para aprender a criança deveria ter uma certa maturidade psicológica medida pelos testes ABC propostos por Lourenço Filho.

No entanto, conforme a autora, observa-se, mesmo que em outros referenciais teóricos, “[...] a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras” (MORTATTI, 2006, p. 09). Relativizada a importância do método, foi a partir dessa época que as cartilhas passaram a ser produzidas com base nos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), conforme o exemplo a seguir:

11ª Lição

A u-va O o-vo

va ve vi vo vu

via viu vão

 va-la | vi-va | va-le
 ve-la | vo-vô | va-ca
 vi-la | vi-via | ve-a-do
 vo-a | va-lia | vi-da
 vo-a-va | | vi-ú-va
 ca-va-lo ca-va-le-te

1. Es-te ca-va-lo é do Vi-ta-li-no.
2. Vi-ta-li-no é o meu ti-o.
3. Ele vi-ve na vi-la.
4. O ca-va-lo tem o no-me de Vu-vu.
5. É um ca-va-lo bem bom.

6. Va-mos, Vu-vu! Va-mos à vi-la.

7. Va-mos, Vu-vu.

(Exemplo 4 – Página da Cartilha do povo, de M.B. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1928, p. 15 Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação -Unesp Marília – *apud* MORTATTI, 2000, p. 46).

O exemplo acima ilustra o ecletismo de métodos para o ensino da leitura e escrita, reforçando a argumentação sobre a necessidade de se medir a maturidade da criança para a formação de classes homogêneas, com o mesmo ritmo de aprendizagem. Nessa configuração, “[...] a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas” (MORTATTI, 2006, p. 09).

O ensino da escrita continuou a basear-se na caligrafia e ortografia, no entanto, deveria ser simultâneo ao ensino da leitura. Com esse entendimento para a alfabetização, haveria a necessidade de um “período preparatório”, que se baseava em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (MORTATTI, 2006).

A relativização da importância dos métodos e a inserção do ecletismo para se ensinar a ler e escrever estão relacionados com os novos projetos políticos e sociais que buscavam por uma reforma educacional inspirados nos princípios da “escola nova”, um movimento idealizado por intelectuais da educação que resultou na publicação do Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Dentre os intelectuais destaca-se Lourenço Filho, por aliar atividades intelectuais e acadêmicas com atividades político-administrativas, de forma que exercia forte influência no campo educacional (MORTATTI, 2021).

A produção acadêmica desse intelectual resultou em um projeto de alfabetização sintetizado em “Cartilha do povo que correspondeu à tentativa de responder aos anseios e às necessidades da época em que foi produzida” (BERTOLETTI, 2011, p. 102). Assim, segundo Bertoletti:

A preocupação maior do autor consistia em oferecer, portanto, um instrumento de educação popular, correspondente à técnica do ler e do escrever, entendida como um meio de aquisição de cultura, por parte de cada indivíduo, e de progresso, riqueza, ascensão, abastança e prosperidade para a Nação, com a finalidade de propiciar ao país sair do atraso do passado e ingressar na modernidade (BERTOLETTI, 2011, p. 102-103).

Essa necessidade de renovação está ligada ao ideário liberal de democratização da cultura e da participação social que, segundo Mortatti:

[...] passa a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz, a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e nacionalizar a educação e a cultura, ou seja, visando uma educação renovada, centrada na psicologia aplicada à organização escolar e adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira (MORTATTI, 2021, p. 148).

Em outros termos, com o objetivo de tornar o processo de alfabetização mais eficiente, econômico e rápido, já não era mais necessário um método específico, por conta disso, a questão do método de alfabetização deixa de ser enfatizada. Em contrapartida, o ecletismo seria uma solução, ainda que provisória, para o problema do analfabetismo, ou seja, respeitando a maturidade da criança quanto à necessidade de rendimento e eficiência, qualquer método poderia ser adotado, desde que os resultados fossem satisfatórios.

É com essas contextualizações que Mortatti (2021), demarca o terceiro momento crucial para o movimento histórico em torno da alfabetização. Esse período se estende até aproximadamente o final da década de 1970, ficando caracterizado como “alfabetização sob medida” que inaugura uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita. Essa alfabetização sob medida é resultado da prevalência da maturidade da criança em relação ao como ensinar e as questões de ordem psicológicas sendo privilegiadas em detrimento às de ordem didáticas.

O quarto momento sinalizado por Mortatti (2021) é caracterizado pela intenção de desmetodizar o processo de alfabetização, juntamente com a inserção da teoria construtivista no âmbito educacional, com o propósito de se enfrentar, especialmente, a dificuldade da escola em alfabetizar as crianças. Iniciado a partir dos anos de 1980 - e segundo Mortatti (2019) se estende até “os dias atuais” -, esse momento expõe os questionamentos acerca da tradição do momento anterior, postulando novas necessidades políticas e sociais com o acompanhamento de propostas de mudança na educação.

Nesse período houve a introdução das ideias construtivistas no Brasil, a partir dos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvida pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores (MORTATTI, 2007). De acordo com Mortatti:

Os resultados dessas pesquisas se propõem a explicar a psicogênese da língua escrita na criança, ou seja, a forma como a criança aprende a ler e a escrever. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Trata-se de uma mudança de paradigma que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade

do ensino da leitura e escrita e sua metodização e a ênfase no modo como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza (MORTATTI, 2007, p. 158).

Ao deslocar a centralidade das discussões sobre os métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, agora vista como um sujeito construtor de seu conhecimento, o construtivismo se revela “não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p. 10). A partir dessa propositura, essa teoria se consolida hegemonicamente no campo educacional brasileiro, servindo de base para a construção de políticas públicas para a educação escolar e formação docente.

Para o processo de hegemonização do “construtivismo” em alfabetização (que não é método, não podendo ser identificado com método global [...], foi decisiva sua assunção em políticas públicas em nível estadual, inicialmente, e, a partir da década de 1990, em nível federal, ramificadas em inúmeras normatizações e ações, como programas de formação de alfabetizadores e material didático, entre muitos outros (MORTATTI, 2019, p. 38).

Para essa consolidação hegemônica, houve um esforço dos setores educacionais aliados aos pesquisadores acadêmicos, na tentativa de convencer os professores para a utilização dessa vertente teórica. A insistência ocorreu por meio da “[...] divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formação continuada” (MORTATTI, 2006, p. 10), com o propósito de estabelecer a garantia de sua institucionalização no ensino público brasileiro. Foi oficializado em âmbito nacional e verificável com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras normatizações.

A partir dessa hegemonia oficializada, a alfabetização passou a significar a “[...] aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português)” (MORTATTI, 2007, p. 158).

Para Mortatti (2006), esse cenário serviu para iniciar uma nova disputa entre os defensores do pensamento construtivista e os adeptos dos métodos tradicionais de ensino, especialmente o misto ou eclético; das tradicionais cartilhas de alfabetização; e da classificação dos alunos de acordo com o nível de maturidade diagnosticado pelos testes para o aprendizado da leitura e escrita. Com isso, inaugurou-se “[...] uma outra nova tradição: a desmetodização da

alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita (lecto-escritura)” (MORTATTI, 2006, p. 11, grifos da autora).

Desse contexto, verifica-se, em consonância com a autora, que houve uma incorporação desses ideais construtivistas na atuação docente, embora os métodos tradicionais e o uso das cartilhas não tenham deixado de ser usados. Contudo, o que aconteceu de fato foi “[...] um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (MORTATTI, 2006, p. 11).

Em outras palavras, o construtivismo trouxe um discurso de que a aprendizagem da criança ocorreria de forma espontânea, na medida em que ela poderia compreender o sistema alfabético da escrita, sem ter a necessidade de um método, apenas com o contato com textos reais que circulam na sociedade letrada.

Apesar do construtivismo ter assumido a hegemonia no âmbito educacional brasileiro, outros estudos e pesquisas também despontaram em meados da década de 1980, como a inserção do termo letramento no âmbito da aprendizagem da leitura e escrita. Segundo Mortatti:

Os primeiros registros de uso do termo ‘letramento’ no Brasil são creditados a: Mary Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, em especial sua aprendizagem escolar, por parte de crianças, e Leda Tfouni (1988), que estabelece um sentido para o termo, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas numa sociedade quando esta se torna letrada. Mas o termo passou a ser usado mais sistemática e extensivamente na década de 1990, a partir de publicações de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1995) (MORTATTI, 2007, p. 160).

Dessa forma, o termo letramento passou a ser incorporado no campo da aquisição inicial da leitura e escrita, de maneira interligada ao processo de alfabetização, estabelecendo uma relação interdependente e indissociável entre letrar e alfabetizar (SOARES, 2017; MORTATTI, 2007).

Segundo Soares (2017), essa relação é estabelecida tendo em vista que a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio das práticas de leitura e escrita, ou seja, por meio de atividades de letramento. Por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema (som e letra), que depende da alfabetização, havendo a necessidade de articulação entre alfabetização e letramento.

Atualmente, é esse o cenário que se configura em termos de alfabetização, consolidando um entendimento de que nesse processo deve-se respeitar as hipóteses de escrita⁹ que as crianças percorrem para construir o conhecimento acerca da língua escrita, mediante o trabalho desenvolvido com textos que circulam nas práticas sociais, com o propósito de letrar (MORTATTI, 2007). Isso significa dizer que o processo inicial de aquisição da leitura e escrita necessita-se da complementação do letramento, ou seja, que a alfabetização seja realizada no contexto das práticas sociais da leitura e escrita.

Enfim, cabe ressaltar, em consonância com Mortatti (2007, 2019) que ainda se encontram em curso as características destacadas do quarto momento da história da alfabetização no Brasil. Entretanto, a inserção do letramento não se configurou como uma disputa e sim em um termo complementar que culminou no lema “alfabetizar letrando”. Foi identificado pela autora como “[...] um movimento de tentativa de remetodização da alfabetização, por meio da reintrodução do método fônico” (MORTATTI, 2019, p. 39).

Esse assunto não será abordado, devido aos limites do texto. No entanto, nas seções posteriores, são realizadas discussões sobre as políticas públicas no campo da alfabetização que abordarão a temática referente ao método fônico.

2.2 A trajetória do Ensino de História na Educação brasileira

A partir da análise da trajetória do ensino de História no Brasil evidenciou-se como essa disciplina tornou-se objeto de muitas discussões, debates, avanços e retrocessos. Sua inserção no currículo educacional foi marcada por muitos interesses políticos e ideológicos de interferência na formação do indivíduo. Ao ser instituída de forma sistêmica e organizada como disciplina de História no século XIX, foi inspirada na historiografia francesa e integrava o quadro de disciplinas destinadas à formação intelectual da elite brasileira.

Apesar de ser inspirado na história europeia, no “europocentrismo” (FONSECA, 2009a), como ficou conhecido, o ensino de História começou a ser incorporado nos programas das escolas primárias e secundárias, incluindo a história nacional (SCHMIDT; CAINELLI,

⁹De acordo com Coutinho (2005) as hipóteses de escrita são: pré-silábica; silábica; silábica alfabética e alfabética. Para aprofundar a questão consultar: COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47 - 70.

2004). Esse ensino foi organizado e sistematizado a partir de propostas elaboradas no processo de constituição do Estado nacional brasileiro por representantes das elites que integravam os altos escalões do governo (BITTENCOURT, 2018).

Nesse contexto, ocorreu a criação do “Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que tinha por missão elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História” (FONSECA, 2006, p. 46). Em função disso, essa disciplina teve a responsabilidade de propagar a cultura nacional no sentido de consolidar uma ideia de nação para construir nos indivíduos o sentimento de patriotismo, condição necessária para se adequarem aos ideais de civilização da elite brasileira. Logo, a efetivação enquanto disciplina de história:

[...] sempre envolveu uma grande discussão em torno da história pátria. Diante dos objetivos em torno de referendar a constituição de uma nação, a história do Brasil institucionalizou-se enquanto conteúdo escolar como uma história basicamente relacionada a questões políticas. Seguindo esta direção os livros didáticos selecionaram os conteúdos tendo como referencial a história política do país e da Europa (CAINELLI, 2010, p. 22).

Dessa forma, o ensino de História tinha a função de instruir para a moralidade e a civilidade, modelando o cidadão patriótico para a construção da sociedade que se encontrava em pleno processo de industrialização e urbanização. Diante dessa configuração foi constituído “[...] a partir da segunda década dos anos de mil e novecentos a disciplina escolar ‘Instrução Moral e Cívica’, que articulada ao ensino de História, visava a reforçar os sentimentos patrióticos da população” (FONSECA, 2006, p. 51).

No entanto, foi durante o governo militar, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 5.692/71, que ocorreu a substituição das disciplinas de História e Geografia pelos Estudos Sociais. Desse modo: “Com a implantação da disciplina de Estudos Sociais, os conteúdos de história foram diluídos e adquiriram um caráter ainda mais nacionalista, com a pretensão de justificar o projeto nacional do governo militar” (SILVA, 2017, p. 51).

Essa nova configuração ajudaria a promover os ideais do período ditatorial, preparando o aluno para a “[...] convivência cooperativa e para futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação” (FONSECA, 2006, p. 58). O ensino dessa disciplina tornou-se acrítico, diretivo, visto que a História surgia como uma sucessão linear de fatos significantes com a predominância de assuntos de caráter político-institucional. Destacava-se que a ordem social, livre de conflitos,

seria o fator de progresso e a desigualdade teria a sua legitimação decorrente de fatores naturais e universais (FONSECA, 2006).

O retorno da disciplina de História no currículo da educação básica ocorreu no período da redemocratização do país, após muitas discussões, embates e questionamentos. Para Fonseca, isso é “[...] fruto de lutas sociais, políticas, educacionais, de um movimento acadêmico, de debates teóricos e políticos em defesa da valorização da História e da Geografia na educação escolar desde os anos iniciais” (FONSECA, (2009a, p. 15).

Assim, por meio da promulgação da Constituição de 1988, da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96 e com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) específicos para a área de História e Geografia que se instituiu tanto o ensino de História como o de Geografia como disciplinas curriculares desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o lugar e o papel ocupados pela História na educação básica brasileira, na atualidade, resultam das transformações ocorridas nas políticas públicas e no ensino de História, conquistadas a partir de lutas pela democracia nos anos 1980.

2.3 O lugar do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Refletir sobre a importância do papel formativo da História como componente curricular da Educação Básica “[...] requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16). Nessa direção, o propósito é provocar uma discussão em torno da disciplina de História, destacando o lugar ocupado por ela no currículo da Educação Básica e a sua importância para a formação omnilateral, direcionando, especificamente, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Frigotto:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

A partir dessa proposição, entende-se que os conhecimentos históricos são elementos contribuintes para a formação plena do aluno, no sentido de possibilitar uma formação crítica e emancipatória. Desse modo, permite-se o desenvolvimento das máximas capacidades do indivíduo, para agir ativamente no sentido de transformar a realidade vivida, lutando por uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Considerando a relevância dessa assertiva, realiza-se o seguinte questionamento: Qual a importância do Ensino de História para a formação dos alunos nessa etapa de ensino? Ao buscar elementos para fundamentar essa questão, é necessário, primeiramente, esclarecer de que História se reporta. Oliveira (2010) salienta que:

A polissemia da palavra História é oportuna para lembrarmos que as diferenças de significados denotam uma operação de ruptura. A História vivida ou o processo histórico refere-se às experiências vivenciadas pelas diversas sociedades, mas este passado não pode ser recomposto em sua totalidade, não há como resgatar o passado na sua inteireza. A história escrita é um recorte desse passado, não por incompetência dos profissionais de História, mas porque este é objetivo da produção do conhecimento histórico: problematizar o passado. Não se estuda História para contar tudo o que aconteceu, mas para construir uma problemática sobre o passado ou sobre um tema em perspectiva histórica (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

A partir desse entendimento buscou-se compreender que o Ensino de História ao estabelecer como objeto de estudo aspectos específicos da realidade e do conhecimento, tem uma função importante na educação: auxiliar na orientação do sujeito a pensar historicamente, a compreender o mundo, o tempo, o espaço e a experiência humana (FONSECA, 2009a), compreendendo as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo. Logo, o conhecimento histórico não é algo imutável, mas encontra-se um constante processo de transformação, que permite muitas leituras e interpretações.

A historiografia apresenta a compreensão de que é a História sob a percepção de três correntes teóricas e seus métodos de abordagem: o positivismo, a nova história e o materialismo histórico-dialético. Na abordagem positivista, a definição de História refere-se à busca pela reconstrução de fatos passados, objetivando a memória de um povo, de uma nação (BATISTA, 2020). Também conhecida como história tradicional foi desenvolvida durante o século XIX e procurava estudar os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado.

Essa abordagem “[...] privilegiava o estudo dos fatos passados que eram apresentados numa sequência de tempo linear, cronológica e progressiva” (FONSECA, 2009a, p. 53). Defendia a necessidade de se conhecer o passado e por meio de suas lições, pois, assim, poderia se evitar os erros do presente. As pesquisas sobre o passado deveriam estar pautadas

rigorosamente em fatos comprovados por documentos, apresentados numa linha definida pelo tempo.

A história nova tinha por característica a utilização de métodos de análise que investigavam as mudanças na maneira de pensar e de agir do ser humano ao longo do tempo (BATISTA, 2020). Essa vertente percorreu o século XX sendo “[...] a chamada *Escola dos Annales* um marco importante para a mudança de concepção de documento, história e pesquisa em história” (FONSECA, 2009a, p. 56, grifos do autor). Teve como principal defensor o historiador francês Marc Bloch.

Para esse historiador, a História não seria mais compreendida tão somente sob a perspectiva científica dos fatos passados, na medida em que os fatos ocorridos no presente são elementos primordiais para se realizar a compreensão desse passado. Para ele:

Diz-se algumas vezes: ‘A história é a ciência do passado’ É [no meu modo de ver] falar errado. [Pois, em primeiro lugar,] a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? Será possível imaginar, em contrapartida, uma ciência total do Universo, em seu estado presente? (BLOCH, 2001, p. 52).

Por meio dessas indagações, foi concebida uma nova forma de pensar a História como ciência, no sentido de ocupar-se de tudo aquilo que homens e mulheres fizeram no passado e presente, e nasce dessa concepção uma ampliação do conceito de fontes e pesquisas:

Passaram a ser consideradas fontes históricas todas as manifestações e evidências das experiências humanas, como as fontes escritas, orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), audiovisuais (fotografias, discos, filmes, propagandas de televisão, etc.), obras de arte como pinturas e esculturas, objetos e materiais diversos. [...] O documento escrito, oficial, não é mais o único local da história, nem espelho fiel do acontecido (FONSECA, 2009a, p. 56).

Isso significa dizer que houve uma ampliação no trato com as fontes, ampliaram-se as possibilidades de o historiador explorar outros campos, no sentido de dialogar, interrogar, confrontar. Possibilitou um olhar atento não só aos fatos registrados como oficiais, mas para a produção de conhecimentos a partir de uma nova ótica como historiador.

No materialismo histórico-dialético o entendimento do que é História parte das análises empreendidas por Marx e Engels (2007), partindo da categoria “trabalho” e das relações de produções. Nessa proposição, apresenta uma concepção de História partindo das relações do

homem com a sociedade que encontra na atividade vital humana o elemento estruturante das relações sociais e o modo de produção da existência humana sendo transmitida para as gerações posteriores.

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições, o que então pode ser especulativamente distorcido, ao converter-se a história posterior na finalidade da anterior [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

Essa concepção materialista da história concebe a maneira de produzir a vida material por meio do trabalho como o elemento que determina o processo de construção da sociedade. Nessa perspectiva, segundo Oliveira, “[...] a investigação histórica realizada a partir dos pressupostos do materialismo dialético considera que a realidade é dinâmica, dialética e repleta de contradições, gerada pela luta entre as diferentes classes sociais” (OLIVEIRA, 2010, p. 43). A partir desse entendimento, essa vertente teórica procura explicar o passado não somente pelo tempo do fato ocorrido,

[...], mas da contradição que pode ser encontrada em todo fato e, para compreender a contradição, faz necessário deslocar-se temporalmente intentando como determinados fatos se constituíram historicamente e porque se apresentam de tal forma ao homem no presente (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Buscou-se, a partir dessa vertente teórica e de sua compreensão de ser humano e de sociedade, posicionar-se por um ensino de História voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fundamentado por esses pressupostos que, conseqüentemente, coadunam com as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica. Para Saviani: “[...] a história se desenvolve por contradições. É do seio da velha sociedade que surgem os elementos que contestam essa ordem e, portanto, apontam para a direção de uma nova ordem” (SAVIANI, 2014, p. 18).

Em outras palavras, procurou-se defender um ensino de História que seja contribuinte para a formação omnilateral do educando, capacitando-o com saberes históricos para o entendimento da constituição da sociedade capitalista e seu processo de desumanização. Duarte explica que essa formação tem por objetivo:

[...] superar as relações capitalistas de produção para possibilitar que as forças produtivas materiais e ideativas possam se desenvolver plenamente a serviço de toda a humanidade, ou seja, a serviço da efetivação da universalidade e da

liberdade como características da vida de todos os indivíduos (DUARTE, 2017, p. 103).

No entanto, Duarte chama a atenção para a necessidade de reconhecer que a formação omnilateral humana:

[...] não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, pois essa formação requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais do qual fazemos parte. É igualmente imprescindível uma mudança radical das atividades por meio das quais produzimos e reproduzimos a vida humana como uma realidade social e histórica, o que não é possível sem a superação das relações capitalistas de produção (DUARTE, 2017, p. 102).

Em conformidade com esse autor, procurou-se enfatizar uma educação histórica que permita ao educando a apropriação dos mais ricos conhecimentos já produzidos pelo gênero humano, inserindo-o como um sujeito histórico, em uma perspectiva emancipatória, engajado nas lutas por uma sociedade mais justa e igualitária no sentido de superação do capitalismo.

Contudo, segundo Fonseca, a partir da análise curricular, dos livros didáticos, e de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula “[...] as correntes conhecidas como ‘tradicional’ e ‘história nova’ são as mais recorrentes no ensino dos anos iniciais da educação escolar” (FONSECA, 2009a, p. 53). Pauta-se no ensino de datas comemorativas e eventos cívicos de maneira estanque, que inibe o processo de compreensão do conhecimento histórico, dificultando o desenvolvimento integral do educando.

Esses apontamentos realizados pela autora são verificados na prática pedagógica da pesquisadora, na medida em que se observa pouca ou nenhuma relevância dada ao ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica, mais especificamente, no ciclo de alfabetização.

No entanto, pontua-se que esses fatores não sejam interpretados como má vontade dos professores para trabalhar com essa disciplina. Para entender essas questões, recorre-se à historicidade para afirmar que esses fatores são resquícios herdados desde o período da ditadura militar, com a desvalorização das disciplinas de História e Geografia ocorrida com a substituição pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais.

Como mencionado, no período da ditadura militar havia um grande interesse em se utilizar da educação para formar o indivíduo comprometido com o patriotismo e obediência às leis e à ordem. Foi com esse propósito que as disciplinas de História e Geografia foram diluídas e transformadas. Nesse sentido,

Após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção [História tradicional], combinada com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não havia como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. A reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela doutrina (FONSECA, 2006, p. 56).

Esse período marcou, consideravelmente, a trajetória escolar e, posteriormente, a formação profissional de muitos professores que se encontram em sala de aula ou em cargos administrativos, impactando na pouca relevância dada para o ensino de História. Nesse contexto, as contribuições de Fonseca (2009b) corroboram com o exposto, ao relatar a sua trajetória profissional na carreira docente como alfabetizadora em escolas públicas na década de 1970 e os incômodos e inquietações que sentia diante das orientações pedagógicas para se trabalhar naquele período.

[...] a recomendação era ministrar os temas dessas duas disciplinas [Estudos Sociais; em Minas Gerais a nomenclatura era 'Integração Social' e Ciências Naturais] em poucas aulas, próximas do calendário das provas. Como era obrigatório registrar nos diários as notas e as frequências dos alunos em todas as disciplinas, os professores ensinavam alguns conteúdos que eram 'cobrados' de forma objetiva nas avaliações, geralmente em forma de testes. Assim, os Estudos Sociais e as demais disciplinas eram meras formalidades. [...] a centralidade do processo pedagógico era ensinar o aluno a ler, escrever e realizar as quatro operações via memorização da 'tabuada', da realização de 'problemas simples' e dos cálculos mentais. [...] Na disciplina de Estudos Sociais [...] o conteúdo básico era constituído por datas cívicas, os grandes acontecimentos (a história política) da localidade e do Estado [...] (FONSECA, 2009b, p. 241-242).

É desse contexto de desvalorização das disciplinas de História e Geografia que, ainda na atualidade, se depara um ensino baseado em datas comemorativas e em eventos cívicos, para se cumprir uma grade curricular e atribuir uma nota ou uma menção ao final do bimestre, tornando o ensino esvaziado de reflexões e aprofundamento crítico.

Esses resquícios do período ditatorial, configurava um ensino de história desprovido de conhecimento, aferido por meio de testes (FONSECA, 2009b), pois, predominava, nesse

período, a pedagogia tecnicista¹⁰. Vive-se o retorno dessa concepção, considerada por Saviani (2019) como “neotecnicismo¹¹”, tendo em vista a inserção das políticas neoliberais no contexto educacional, que viabilizam as avaliações como meio de aferição da “qualidade da educação”. No entanto, essa “qualidade da educação” é mensurada por meio de avaliações padronizadas, com o enfoque para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática¹², ocasionando uma ênfase maior para essas disciplinas e uma desvalorização das demais, como é o caso da disciplina de História.

Considerando que a pesquisadora está inserida no ambiente escolar, isso é observável na rede municipal de educação da cidade em que a pesquisadora trabalha como professora alfabetizadora. Nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, no ciclo de alfabetização, há uma recomendação para enfatizar o ensino acerca do sistema alfabético da escrita e conhecimentos matemáticos, deixando as demais disciplinas para um segundo momento, ou para quando “der tempo” para se trabalhar.

Outro fator que merece destaque e se configura como uma dificuldade para se trabalhar com a disciplina de História nos anos Iniciais da Educação Básica está relacionado com a formação do professor, visto que: “[...] A maioria possui formação em Pedagogia e/ou em cursos técnicos de nível médio, antigo Magistério e atual Formação Docente, não tendo como formação específica o conhecimento histórico” (ASSIS; RUCKSTADTER; NODA, 2022, p. 4). O ensino é reduzido à mera formalidade se não houver uma compreensão aprofundada acerca da relevância do ensino de História para a formação do aluno e da importância de se ensinar as noções e conceitos básicos para a criança poder ir se apropriando dos saberes históricos ao longo de sua escolaridade.

A afirmação não é que a formação do professor nesses cursos mencionados é desprovida de disciplinas de Metodologia do Ensino de História e mesmo de História da Educação (ASSIS; RUCKSTADTER; NODA, 2022). Entretanto, a partir de uma pesquisa do tipo estudo de caso, realizada por Silva (2014), que entrevistou os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a autora constatou que as professoras que participaram da pesquisa afirmaram

¹⁰ De acordo com Saviani (1984), a pedagogia tecnicista apareceu no cenário educacional com a intenção de reformular a educação introduzindo os conceitos de eficiência, racionalidade, produtividade, e com o intuito de torná-la objetiva e operacional. Para isso, o elemento principal da ação educativa seria a organização racional dos meios, uma vez que professores e alunos se tornaram os executores do processo educativo.

¹¹ Segundo Saviani: “Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toytismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação” (SAVIANI, 2019, p. 439).

¹² O aprofundamento dessa discussão encontra-se em um subitem dessa seção.

“[...] que se sentiam inseguras por não ter o domínio da disciplina, apesar de considerá-la parte importante do currículo (SILVA, 2014, p. 38). Não dominar o conteúdo da disciplina contribui para se ter um ensino aligeirado, descontextualizado o que favorece para a desvalorização da disciplina.

É a partir dessas contextualizações que se ressalta a importância do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de ser contribuinte para uma formação plena do aluno. Concorda-se com Fonseca, quando a autora afirma que:

[...] a História busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres vivem e viveram, como pensam e pensaram suas vidas a de suas sociedades, nos diferentes tempos e espaços. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação, um processo que assume formas diferenciadas, produto das ações dos próprios homens. O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso a História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também em que gostaríamos de viver (FONSECA, 2009a, p. 51).

A partir dessa compreensão, posiciona-se em prol de um ensino de História que exerça um papel educativo, formativo, cultural e político, estabelecendo relações com a construção da cidadania desde os primeiros anos do Ensino Fundamental (FONSECA, 2010). Com condições de favorecer um amplo processo de desenvolvimento, no sentido de propiciar a compreensão de conceitos como sujeito histórico, grupo social, trabalho, natureza, tempo e espaço. De acordo com Fonseca: “[...] o objetivo é desenvolver desde os primeiros anos de escolaridade as noções e os conceitos básicos para a compreensão da História como uma construção coletiva, conhecimento e prática social” (FONSECA, 2009a, p. 64).

No entanto, é válido ressaltar, segundo Fonseca (2010), que a socialização e a aprendizagem de noções históricas se iniciam na socialização anterior à etapa escolar e prosseguem ao longo desse processo de desenvolvimento, no interior de diferentes espaços educativos, como “[...] na família, no trabalho, nos espaços de lazer, nos diversos ambientes sociais e educativos, etc. A formação do aluno/cidadão se processa ao longo da vida, nos diversos espaços, entre eles a escola” (FONSECA, 2010, p. 10). Ou seja, a escola não se configura como o único e exclusivo espaço para a aprendizagem histórica.

2.4 Noções e conceitos básicos para a compreensão da História nos anos iniciais do ensino fundamental

Ao abordar a questão dos conceitos para se compreender a História, parte-se das contribuições de Vigotski¹³ ao compreender que a aprendizagem de conceitos¹⁴ se desenvolve por meio das interações sociais. Nessa abordagem, “[...] o papel da escola na elaboração conceitual é, pois, fundamental, uma vez que essa capacidade só se adquire pela aprendizagem organizada e sistematizada” (BITTENCOURT, 2008, p. 188).

Nesse contexto, a função da escola é propiciar um ensino sistematizado para que as crianças desde os primeiros anos de escolaridade se apropriem de conceitos para a construção do conhecimento histórico e continuem se desenvolvendo ao longo do processo educativo.

O desenvolvimento da noção de sujeito histórico parte da propositura de que todos os sujeitos são produtores de história. Os sujeitos não são mais alguns homens e mulheres, personalidades individuais que entraram para a História como reis e rainhas, e tantas outras que marcaram historicamente por suas atuações políticas ou sociais, mas “[...] por todos: homens e mulheres, ricos e pobres, pretos, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados” (FONSECA, 2009a, p. 56). É a partir da vivência cotidiana de cada indivíduo que se compõe a construção da história.

A importância desse entendimento por parte dos alunos é fundamental para a constituição da noção de identidade, para a compreensão de que ele seja capaz de se perceber como um agente social, pertencente a uma “[...] sociedade em constante transformação, relacionando presente – passado – presente, numa perspectiva local e global” (SOUZA; CRUZ, 2009, p. 52).

Dessa forma, por meio da relação entre professor e aluno - situados como construtores e pertencentes da História - estabelecida por meio do processo ensino e aprendizagem, as relações sociais e culturais tendem a ampliar-se no sentido de se refletir sobre os processos históricos a partir da realidade e da prática social de cada um.

Isso significa ressaltar a relevância de se trabalhar com o conceito de grupo social, sendo a família o primeiro grupo social do qual a criança faz parte. Trabalhar com essa temática propicia a formação da noção de grupo e relações sociais no espaço em que se convive com os familiares, “[...] construindo com a criança o conceito de grupo familiar e, ao mesmo tempo,

¹³ Adotou-se a grafia Vigotski, exceto quando tratar-se de referência direta às suas obras, quando será reproduzido o disposto nessas ou quando citado por outros autores utilizando a grafia adotada por eles.

¹⁴ Essa discussão é realizada na terceira seção desta dissertação.

enfatizando semelhanças, diferenças, mudanças e permanências: as transformações que ocorreram nas formas de organizar e viver em família” (FONSECA, 2009a, p. 65).

Os conceitos de natureza e trabalho também são muito importantes para pensar nas relações sociais e suscitar o debate e a reflexão que favoreçam o desenvolvimento da consciência crítica, indispensável para os anos iniciais da escolarização. Isso porque, procuram problematizar como as pessoas fazem para suprirem as necessidades básicas para a sua existência, o que perpassa pela compreensão das necessidades humanas em modificar a natureza para a constituição da sociedade por meio do trabalho. Nesse sentido:

[...] podemos explorar os diversos significados do trabalho em suas dimensões: econômica, de realização pessoal, política e cultural. O estudo pode ser enriquecido com o foco não apenas no trabalho na localidade, no presente, mas também em outros lugares e em outras épocas da história do Brasil (FONSECA, 2009a, p. 69).

Ao propor essas discussões é relevante também inserir a questão do trabalho infantil, abordado de maneira crítica, instigando os alunos a pensarem na necessidade de ações governamentais para a solução do problema (FONSECA, 2009a). Assim, os desdobramentos dessas temáticas permitem reflexões para a ampliação da formação ética e cidadã.

O tempo e o espaço também são conceitos imprescindíveis para a compreensão de noções históricas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que:

[...] a exploração das noções de tempo e espaço proporciona a percepção dos diferentes ritmos e temporalidades: o passado, o presente, o futuro; as noções de sucessão, duração, ordenação, simultaneidade; as transformações e as permanências no processo histórico. As noções espaciais e temporais são chaves para a compreensão das ações humanas, pois o tempo é entendido aqui não como algo vazio, congelado, natural, que submete o homem. É um tempo preenchido de ações que está sempre em movimento, que manifesta diferenças, semelhanças, transformações, continuidades e contradições (FONSECA, 2009a, p. 77-78).

Trabalhar com noções temporais com os alunos dos Anos Iniciais os ajudam a estabelecer relações entre os acontecimentos do passado e os fatos vividos no presente, possibilitando a identificação de que em cada tempo histórico há uma relação entre o passado e o presente. O tempo vivido tem ritmos e durações próprias e pensar historicamente supõe a capacidade de identificar mudanças e permanências, diferenças e semelhanças entre o passado/ presente e futuro (SIMAN, 2005).

Na mesma direção, o trabalho realizado com a noção espacial tem a mesma significância, uma vez que o espaço é considerado uma construção histórica, na medida em que ele é modificado, transformado pelo homem no movimento das relações sociais (FONSECA, 2009a). Dessa proposição resulta a compreensão de que:

[...] não se pode conceber um ‘fazer humano’ separado do lugar onde esse fazer ocorre. O ambiente natural ou urbano, as paisagens, o território, as trajetórias, os caminhos por terra e por mar são necessariamente parte do conhecimento histórico. Mudanças do espaço realizadas pelos homens assim como as memórias desses ‘lugares’ também integram esse conhecimento (BITENCOURT, 2008, p. 208).

Assim, a compreensão dessas noções serve de suporte para os alunos realizarem uma análise das alterações culturais nos seus grupos de convívio, que os conduzirá a perceberem e compreenderem que a apropriação e a utilização do tempo e espaço são constitutivas do conhecimento histórico.

Logo, esse entendimento auxilia a situar o aluno no momento histórico em que vive, estabelecendo relações entre a dinâmica de tempos próximos e distantes e na percepção da existência de diferentes ritmos e épocas, compreendendo que tempo é uma convenção social.

Nessa perspectiva, a importância de ensinar e aprender História recai sobre o papel formativo desse ensino. Deve-se pensar sobre a possibilidade educativa da História constituída como saber disciplinar, que tem papel fundamental na formação crítica e de pensamento transformador, concebendo à criança a percepção como sujeito histórico, e as relações que a cerca, ser parte integrante desse processo.

2.5 O esvaziamento do Ensino de História nos Anos Iniciais em virtude das avaliações externas

No âmbito das discussões acadêmicas que envolvem as políticas públicas para a educação no país destaca-se o contexto atual da educação, norteadas pelas políticas neoliberais. Esse contexto emergiu de acordos globais realizados por instituições multilaterais, a partir da década de 1990.

Dessa forma, as políticas educacionais passaram por reformas aliadas à reestruturação estatal, consolidando um modelo educacional à serviço da ordem capitalista. Nessa reconfiguração, os currículos passaram a ser centralizados e regulados por mecanismos de avaliação (IVO; HYPOLITO, 2015). Esses procedimentos avaliativos tornaram-se pontos

centrais no âmbito educacional, servindo como indicadores para a instituição de políticas públicas, promovendo uma educação norteada pelos interesses econômicos e regulados por organizações multilaterais. Para Saviani:

[...] os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID, que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e a competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses do mercado (SAVIANI, 2019, p. 222).

Componentes do quadro das políticas públicas do setor educativo, as avaliações externas, padronizadas ou em larga escala, foram instituídas pelo governo brasileiro com o objetivo de exercer uma ação regulatória, “[...] motivada pela necessidade de aumentar o controle da educação nacional por parte do governo central, através desse sistema avaliativo, introduzindo uma nova lógica de operar o sistema público” (GATTI, 2012, p. 30).

Essas avaliações externas integram o quadro do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) articuladas com o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e são utilizadas para monitorar o cumprimento das metas propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O foco dessas avaliações está direcionado para os resultados de rendimento escolar dos alunos, aferidos por testes padronizados, com destaque para a eficácia e eficiência das escolas no manejo do currículo (GATTI, 2012). Nesse sentido, as avaliações externas são responsáveis por uma dupla função: cumpre a tarefa de “[...] garantir a eficiência dos gastos em educação, além de ‘orientar’ o currículo e o trabalho pedagógico nas escolas” (FREITAS, 2014, p. 29). Dessa forma, exerce um controle maior acerca do que é ensinado nas escolas, privilegiando os conteúdos cobrados nessas avaliações.

Nesse cenário, o que se tem observado é que esse sistema de avaliação tem ganhado cada vez mais espaço nas políticas atuais e locais, com ênfase na competitividade, nas metas a serem alcançadas e na classificação das escolas, enfatizando uma prática pedagógica engessada, voltada para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O enfoque direcionado para essas duas disciplinas leva a “[...] um efeito de segmentação da escola – português e matemática de um lado, as demais disciplinas ao léu” (GATTI, 2012, p. 36), ocasionando o esvaziamento das demais, como é o caso da disciplina de História. Isso é observado, especialmente, no ciclo de alfabetização. Com o compromisso de alfabetizar e preparar os alunos para as avaliações externas, os professores enfatizam as

disciplinas que são aferidas por essas avaliações e o tempo para se trabalhar com as demais torna-se escasso ou, em alguns casos, inexistente.

É comum os professores receberem orientações para trabalharem enfatizando essas disciplinas com aplicação de testes e atividades similares às que caem nas avaliações, mas isso não significa uma preocupação com a elevação do nível da aprendizagem dos alunos, o que resulta em um ensino precarizado, pois:

Muitos professores, quando próximos da data da avaliação, concentram as atividades na preparação dos alunos para os exames, usam os simulados, selecionam previamente os estudantes, etc. Com isso os alunos muitas vezes se tornam hábeis na resolução das questões da prova, mas são incapazes de ler e interpretar um texto. Os alunos, nesse caminho, acabam sendo treinados e não educados (IVO; HYPOLITO, 2015, p. 377).

O professor se torna refém dessa situação à medida que as orientações são enfáticas para se trabalhar com essa “preparação para as avaliações”. Dessa forma, concorda-se com Freitas, ao ressaltar que:

[...] as avaliações padronizadas estão redefinindo o que é qualidade na educação, o que representa uma inversão, já que as avaliações deveriam ser determinadas pela qualidade da educação, mas agora são elas que determinam a qualidade, pois todas as políticas, os investimentos realizados, agora estão sendo definidos pelos resultados das avaliações (FREITAS, 2014, p. 30).

Essa situação tem seu agravamento com a expropriação da autonomia e conhecimento do professor (FREITAS, 2014), na medida em que essas avaliações estão em consonância com a entrada do setor empresarial no ambiente educativo, com respaldo das políticas públicas educacionais, na elaboração e comercialização de materiais didáticos formatados aos moldes dessas avaliações, correspondendo às orientações de tais políticas públicas. Além de retirar a autonomia do professor em determinar quais conteúdos são importantes para a aprendizagem dos alunos e a forma como ensiná-los, também retira o seu papel como produtor de conhecimento.

Para Gramsci: “[...] existem trabalhadores cuja função é intelectual, pois em sua função prevalecem as atividades intelectuais sobre as atividades mecânicas” (GRAMSCI, 1989 *apud* FREITAS, p. 34). Desse modo, o trabalho docente pode ser entendido como da esfera intelectual, posto que grande parte das atividades de seu ofício relaciona-se com as ações de planejamento dos conteúdos, das aulas, com a elaboração das avaliações etc. Por essa razão, concorda-se com Freitas, ao pontuar que:

[...] não é apenas a autonomia pedagógica que é perdida pelo professor neste processo, mas também, e principalmente, o seu conhecimento. Assim, a natureza do trabalho docente é transformada, pois suas atividades incluem cada vez menos processos de natureza intelectual e cada vez mais atividades mecânicas. Sendo expropriado dos seus conhecimentos, o professor é alienado também da dimensão intelectual do seu trabalho (FREITAS, 2014, p. 34).

Essa situação se faz presente frequentemente no ambiente escolar, pois diversos municípios estão aderindo ao sistema apostilado. As empresas ofertam pacotes de serviços educativos, com apostilas para os estudantes e suporte para os docentes ao trabalharem com esses materiais didáticos. Nesse sentido:

A quantidade de municípios que aderiram ao sistema apostilado cresceu consideravelmente na última década e a cada ano novos municípios aderem ao uso de apostilas. Em 2017, mais 77 novas cidades brasileiras optaram por deixar de receber os livros didáticos enviados pelo MEC através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para adotar os sistemas de ensino apostilados (LOPES, 2022, p. 51).

Além de causar a expropriação da autonomia e do conhecimento do professor (FREITAS, 2014), isso também implica no esvaziamento das disciplinas, no caso desta pesquisa, direcionando para o ensino de História. Isso porque, juntamente com as apostilas, alguns municípios adotam outros materiais específicos para a preparação das avaliações externas, como é o caso da rede municipal de educação do município de Ipaussu, que no ano de 2020 implantou o sistema apostilado, contratando a Apostila Gênese como material didático. Posteriormente, afirmou outro contrato com a mesma empresa para a aquisição de um material específico para a preparação das avaliações externas. Isso está em consonância com a sua proposta pedagógica (IPAUSSU, 2022) ao instituir o projeto Educa+foco no Ideb:

O projeto consiste na intensificação do trabalho de todos os profissionais da Educação, pois o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas e no cotidiano escolar depende de inúmeros fatores, materiais didáticos como treinamento diário, professores recebendo formações constantes, coordenadores conhecendo e monitorando todo o processo ensino aprendizagem e a parceria da família no ambiente escolar e na vida acadêmica dos filhos, facilita o cumprimento de metas (IPAUSSU, 2022, p. 25).

Visando as avaliações externas, a rede municipal de educação, perante a sua proposta pedagógica, deseja um trabalho intensificado por parte dos professores para que a nota do IDEB tenha uma melhora expressiva. Além da constituição desse projeto, a proposta pedagógica

pontua que “[...] a partir do ano de 2022, uma nova sistematização de aprendizagem foi incluída na rede municipal de ensino para focar na sistematização e adaptação para as provas externas” (IPAUSSU, 2022, p. 25-26).

Essa nova sistematização de aprendizagem nada mais é do que a contratação, além das apostilas, de um material didático denominado “Giro pela Aprendizagem”, com Língua Portuguesa e Matemática direcionadas para a preparação das avaliações externas em todos os anos do Ensino Fundamental. As recomendações para se trabalhar com esse material são bem enfáticas, pois os alunos realizam os testes padronizados oferecidos pelo material constantemente.

No início do ano letivo essas avaliações eram realizadas semanalmente pelos alunos dos 4º e 8º anos (turmas que participarão da avaliação para a composição do IDEB em 2023) e os demais alunos realizavam as avaliações quinzenalmente. Devido aos muitos questionamentos por parte dos professores pela ênfase dada para se trabalhar com essas simulações das avaliações externas, em meados do 2º bimestre de 2022 houve a flexibilização desses treinamentos¹⁵. As avaliações passaram a ser quinzenalmente para as turmas que realizarão as avaliações no ano que vem e mensalmente para as demais turmas.

Diante desse cenário, o professor é levado a enfatizar o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sobretudo, nos Anos Iniciais da Educação Básica, período em que se inclui o processo de alfabetização. As demandas de preparar as crianças para realizarem as avaliações externas, com testes padronizados e com a obrigatoriedade de aplicá-los mensalmente e ainda trabalhar com materiais didáticos distintos, acarretam o esvaziamento do Ensino de História, uma vez que essa disciplina não se encontra na rota das aferições dessas avaliações.

Ampliando o contexto em que esse esvaziamento está inserido, o currículo de História na BNCC não deixa de estar vinculado à realidade local desta pesquisa, visto que o material didático está formulado de acordo com as competências e habilidades desse documento norteador. Concorde-se com Machado, ao afirmar que:

[...] o problema do esvaziamento do currículo de história na BNCC é de ordem fundamentalmente política, considerando que com a crise estrutural do capital os governos de orientação neoliberal vão defender para a educação gestões com inspiração empresarial, a necessidade de flexibilização dos currículos e

¹⁵ Consideramos que a adoção de um material didático específico para trabalhar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e realizar testes padronizados em preparação para as avaliações externas, trata-se de um treinamento desvinculado de um contexto histórico e social, com a intenção somente de elevar a nota do IDEB, desconsiderando as reais necessidades de aprendizagens dos alunos.

teorias pedagógicas que criticam o chamado ‘ensino conteudista’, como é o caso da pedagogia das competências (MACHADO, 2019, p. 138).

Essa realidade está atrelada ao contexto neoliberal em que as políticas públicas educacionais são instituídas a partir desse receituário, à medida que as “[...] avaliações se tornaram o carro chefe das ações políticas em educação, marcadas por uma perspectiva produtivista e vinculada às pressões dos organismos internacionais” (GATTI, 2012, p. 29).

Esse modo de promover a educação, de modo geral, e em particular a educação local, além de promover um ensino reducionista, fragmentário e desqualificado visando apenas a elevação do rendimento escolar dos alunos para ser aferido pelas avaliações externas, desconsidera as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ademais, induz ao pensamento de responsabilização por parte dos professores. Com isso: “Os docentes se sentem responsabilizados pelos resultados e pela qualidade do ensino, os sentimentos de culpabilização, individualização, competitividade e produtividade, verdadeiros terrores da performatividade, são recorrentes entre os docentes” (IVO; HYPOLITO, 2015).

Isso acarreta desgaste por parte dos professores, especialmente para aqueles que trabalham com o processo de alfabetização, posto que é de sua responsabilidade a tarefa de inserir os alunos na cultura letrada. Para isso, é preciso ensiná-los a lerem e a escreverem de forma ampla, capacitando-os para a apropriação de conhecimentos ao longo da escolaridade, de modo a trabalhar com todas as matrizes curriculares.

Torna-se angustiante para os professores, tendo em vista o comprometimento com a real aprendizagem dos seus alunos e o compromisso com seu ofício de ensinar, conceber o processo educativo de maneira fragmentária e reducionista, direcionado somente para duas disciplinas e com o propósito de elevar as notas do IDEB. Concorda-se com Ivo e Hypolito, ao afirmarem que: “[...] uma política orientada estritamente pelos índices e indicadores de qualidade, que regula o trabalho docente a partir do desempenho dos alunos, parece-nos estar longe de uma política realmente preocupada com a qualidade da Educação” (IVO; HYPOLITO, 2015, p. 376).

2.6 Cenário atual das políticas públicas no campo da Alfabetização – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Nacional de Alfabetização (PNA)

Desde a década de 1990 as políticas neoliberais vêm reconfigurando o cenário educacional, por meio de acordos globais afirmados para atenderem as demandas da sociedade

capitalista. O neoliberalismo se apresenta “[...] como uma hegemonia dominante dedicada a estabelecer projeções político-ideológicas para promover ações necessárias ao desenvolvimento global do capital” (JOHANN; MALANCHEN, 2021, p. 136).

Dentre os seus avanços, destacam-se as políticas públicas educacionais, de modo geral e, em particular, as que pautam o processo de alfabetização, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentada na teoria construtivista que se tornou hegemônica nessa etapa de escolarização. Ressalta-se, também, a Política Nacional da Alfabetização (PNA), de cunho cognitivista comportamental, que busca imprimir uma espécie de neutralidade e cientificidade por meio das evidências científicas para se pensar o processo de alfabetização (FRANCO; MARTINS, 2021; CRISTOFOLINI, 2022).

Essas políticas indicam o caráter controlador da esfera governamental em promover ações em consonância com o projeto de sociedade arquitetado pela ordem capitalista. Nessa acepção, é tarefa da educação escolar facultar uma formação aligeirada, acrítica e padronizada com a intenção de “[...] formar trabalhadores eficientes e com fácil capacidade adaptativa para lidar com situações práticas do cotidiano” (JOHANN; MALANCHEN, 2021, p. 139). Segundo Johann e Malanchen:

[...] a padronização da formação dos sujeitos se faz necessária no sentido de contribuir com o lucro do capital em detrimento da força de trabalho dos assalariados. Portanto, cumpre assinalar que expandir intenções aos processos formativos é uma pretensão empresarial para formar um sujeito conformado com a condição de explorado nesta sociedade, ao mesmo tempo em que o capital avança em suas formas mais desiguais (JOHANN; MALANCHEN, 2021, p. 139-140).

Para atender a esse tipo de formação exigida pelos acordos com os organismos multilaterais, as políticas neoliberais se articulam com o setor empresarial promovendo a mercantilização da educação (MARTINS; PINA, 2020) que encontra respaldo nessas políticas. A partir de interesses econômicos, se revestem de discursos em prol de uma educação de qualidade, e, mais recentemente, como política definidora de equidade social.

No entanto, o grande interesse dessas políticas que direcionam os rumos da esfera educativa, se concentra em avançar nos *rankings* internacionais. Para isso, necessita-se de uma formação específica com manobra de currículos e testes padronizados para aferição, e assim, superar as expectativas do mercado econômico (JOHANN; MALANCHEN, 2021).

2.6.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é considerada um documento de caráter normativo, que tem como objetivo nortear as propostas curriculares dos sistemas público e privado de ensino. Articulada com as competências e habilidades, traz a definição do conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem aprender durante a Educação Básica.

Contudo, a partir desse contexto neoliberal, “[...] em que tudo se transforma em lucro e mercadoria, a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade”. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 962).

Atrelada à essa visão, a BNCC busca tornar padrão uma base curricular mínima para todas as escolas, sejam públicas ou não. Esse contexto permite o entendimento de que há um interesse em controlar o que e como se ensinam no espaço escolar. Bortolanza, Goulart e Cabral pontuam que “[...] esse controle do que é ensinado nas escolas hoje está relacionado aos processos de avaliação em larga escala associados a elas, bem como a indústria do material didático” (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 964).

Em relação à alfabetização, além de ter essa associação com as avaliações padronizadas, é interessante pontuar uma mudança significativa trazida por esse documento, que é o deslocamento do término do período de alfabetização, passando este a ser no final do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. De acordo com o documento:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica [...] (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Dessa exposição é pertinente destacar, com respaldo nas contribuições de Franco e Martins (2021), a maneira como é apresentada a alfabetização. Neste documento, transmite-se um entendimento de que esse período inicial de escolarização “[...] está subjugado aos dois primeiros anos do ensino fundamental, o que reduz a importância das relações entre os conteúdos a serem ensinados na educação infantil e que corroboram com o processo de

alfabetização propriamente dito” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 95). Isso significa que a aprendizagem da leitura e escrita se inicia antes mesmo de a criança atingir a idade escolar, por isso, é fundamental para o contínuo processo de aprendizagem. Desse contexto parte a necessidade de articulação entre o que é ensinado na Educação Infantil com os conteúdos do Ensino Fundamental, pois direcionar o foco da alfabetização para os dois primeiros anos é desconsiderar o caminho de aprendizagem percorrido pela criança.

É pertinente destacar também que a redução do período da alfabetização para os dois primeiros anos pode influenciar “[...] na formação das crianças menos favorecidas economicamente. A realidade posta pela BNCC é de um Brasil ideal e não real, porque na realidade brasileira não chegam às escolas grupos homogêneos e com as mesmas vivências em relação ao acesso à leitura e à escrita” (CRISTOFOLINI, 2022, p. 86).

Outra questão a ser destacada é a preocupação acentuada com as relações grafofônicas da língua, ao considerar que para estar alfabetizado é preciso saber decodificar e codificar. Não se desconsidera esse processo, no entanto, as medidas governamentais anteriores à BNCC consideravam que para se estar alfabetizado precisaria ler, escrever e fazer uso da leitura e escrita em práticas sociais.

A apropriação da linguagem escrita perpassa por um longo processo de desenvolvimento psíquico ao mobilizar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (LURIA, 1979; VIGOTSKI, 1995 *apud* FRANCO; MARTINS, 2021). Desse modo, essa apropriação habilita o uso da linguagem escrita em um amplo contexto comunicacional, não ao uso restrito de codificação e decodificação de sinais gráficos.

Nesse sentido, “[...] aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva histórico-cultural, é um processo de atribuição de significados e sentidos à escrita no processo de apropriação dos atos de ler e de escrever” (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 979). Destaca-se que essa discussão sobre a apropriação da linguagem escrita será retomada no capítulo seguinte.

Em relação ao componente curricular Língua Portuguesa, com destaque para a alfabetização, serão realizados alguns apontamentos. O primeiro diz respeito ao ecletismo teórico presente na Base, ao fundamentar-se na perspectiva teórica construtivista, com abrangência hegemônica no âmbito da alfabetização e a utilização de terminologias presentes no interacionismo linguístico, sem aprofundar esses campos teóricos (MORTATTI, 2015; FRANCO; MARTINS, 2021). É possível verificar esse ecletismo quando o documento apresenta:

Tal proposta [BNCC] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Apesar de selecionar o texto como unidade de trabalho e a partir dele desenvolver as aprendizagens necessárias para o processo de aquisição da leitura e escrita, o que se percebe no documento é a ênfase dada ao ensino das relações entre grafemas e fonemas de forma distanciada do texto, ao pontuar que é necessário conhecer a mecânica da escrita alfabética, atribuindo um destaque para o método fônico, conforme o excerto:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (BRASIL, 2017, p. 90).

A ênfase dada ao método fônico remete a uma outra questão que tem a ver com a compreensão da escrita como uma técnica, dado que a Base diferencia alfabetização e ortografização da seguinte forma:

É preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental. Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais [...] (BRASIL, 2017, p. 93).

Essa diferenciação entre alfabetização e ortografização acarreta um reducionismo, direcionando a alfabetização para uma questão de treinamento a partir da consciência fonológica (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, FRANCO; MARTINS, 2021) em um ato fragmentado de ensino.

Segundo Cristofolini: “[...] a BNCC, é uma diretriz, tem força de lei, porém não é uma proposta curricular” (CRISTOFOLINI, 2022, p. 87). Nesse contexto, precisa-se pensar em possibilidades formativas para os estudantes que vão além das normativas prescritas por esse documento, em um processo de alfabetização emancipatório, com capacidade para uma formação plena do aluno, superando a forma aligeirada e fragmentada educação voltada para atender às demandas do mercado de trabalho (CRISTOFOLINI, 2022).

2.6.2 Plano Nacional de Alfabetização (PNA)

Proveniente do mesmo contexto neoliberal, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída por meio do Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, produzida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Para a explicação e fonte de fundamentação foi lançado em 15 de agosto do mesmo ano o Caderno da PNA em que o decreto é comentado e explicado didaticamente.

Anunciada como “marco na educação brasileira”, é considerada como uma “política de Estado”. Esse discurso, por meio da PNA, integra “[...] o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas” (MORTATTI, 2019b, p. 26).

Segundo Mortatti (2019b), no processo de constituição dessa política não foi considerada uma ampla discussão com a comunidade acadêmica e científica, ignorando todo trabalho realizado e conhecimento produzido no ambiente educacional brasileiro. O grupo de trabalho e as audiências ficaram restringidas à representação de instâncias internas do Ministério da Educação.

De acordo com Franco e Martins (2021), isso também é observável em relação à composição da equipe do MEC, da secretaria de alfabetização e de especialistas colaboradores para a elaboração do caderno. Dentre os 21 profissionais da equipe de especialistas, apenas um membro tinha formação em Pedagogia. Os demais, em sua maioria, são formados em Psicologia. Outra parte é composta por médico, fonoaudiólogo, licenciado em música e licenciado em letras. Conforme as autoras, é possível verificar uma perspectiva hegemônica da neurociência e da ciência cognitiva entre os profissionais envolvidos na elaboração do material.

Logo, essa hegemonia é constatada na concepção de desenvolvimento humano adotado pela PNA, destacando o elemento central dessa política, a Psicologia, na vertente da ciência cognitiva e a neurociência, como suporte teórico para fundamentar os processos de ensino e aprendizagem (FRANCO; MARTINS, 2021). Dessa forma, elege a ciência cognitiva como alternativa para se pensar cientificamente a alfabetização, reafirmando seu embasamento em evidências. Esse entendimento é corroborado no artigo 1º do documento, ao apresentar:

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da

alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro (BRASIL, 2019b, p. 50).

Apesar de trazer como afirmação que a alfabetização deverá basear-se em evidências científicas, tal dispositivo não indica os caminhos percorridos por essa cientificidade. Ao deixar de ser demonstrada, leva a entender que são, no mínimo, limitadas e questionáveis (GONTIJO; ANTUNES, 2019; FRANCO; MARTINS, 2021).

Segundo Mortatti (2019) ao enfatizar as evidências científicas propaladas pela PNA o que se tem como pano de fundo é a tentativa de ocultar e desqualificar o que já foi produzido de conhecimento científico acerca da alfabetização:

[...] expondo critérios tendenciosos, e em nada científicos, para negar fatos do passado e tentar reescrever a história, desconsiderando ser também científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, de outras matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA (MORTATTI, 2019a, p. 26).

Essa desqualificação pode ser observada no infográfico¹⁶ apresentado no caderno da PNA ao dizer que “[...] a PNA traz definições precisas, o que possibilita um debate sério sobre políticas de alfabetização” (BRASIL, 2019b, p. 38). Não é nosso objetivo realizar uma análise desse caderno. Contudo, esse teor desqualificador que remete o infográfico não poderia deixar de ser mencionado. Ao utilizar o termo “debate sério” traz uma informação implícita de que os debates anteriores a essa política não conferiam um grau de seriedade. Nesse contexto, Mortatti (2019) pontua que:

Por meio da análise do Caderno, podem-se apreender as principais estratégias de persuasão relacionadas tanto com o objetivo explícito [...] quanto com os objetivos implícitos, de réplica silenciosa como confronto desqualificador em relação aos documentos de políticas similares de passado recente e ainda em curso, visando ao apagamento de sua memória (MORTATTI, 2019a, p. 23).

Retomando o aporte teórico em que se fundamenta essa política, a ciência cognitiva procura estudar como funciona o cérebro humano, envolvendo os processos em que se aprende

¹⁶ O infográfico é apresentado no caderno da Política Nacional da Alfabetização e ao lado há uma nota explicativa: Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com base nas melhores evidências científicas. O infográfico ao lado ilustra a PNA por artigos; em seguida, consta a exposição explicativa mais detalhada do decreto e, ao final, a íntegra do documento (BRASIL, 2019b, p. 38-39). No entanto, ao verificar o artigo 2º do decreto nota-se uma diferença de conteúdo expresso em relação ao que se é afirmado no infográfico.

a ler e escrever. Entretanto, limitar o processo de leitura e escrita ao comando cerebral, além de demonstrar uma perspectiva reducionista, ressalta a centralidade da ação biologizante ao naturalizar e individualizar o sucesso ou fracasso do estudante (FRANCO; MARTINS, 2021). Nessa mesma perspectiva, Mortatti (2019b) ressalta que:

[...] a ciência cognitiva da leitura não dá conta da explicação dos problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tanto de crianças quanto de jovens e adultos, especialmente quando essa ciência é utilizada com finalidade de ocultação de interesses indisfarçadamente ideológicos de um grupo político pretensamente neutro (MORTATTI, 2019b, p. 28).

A PNA ainda traz como solução para os problemas relativos ao campo da alfabetização a utilização do método fônico, verificável nos incisos IV e V do artigo 2º do decreto¹⁷. Cabe ressaltar, em consonância com Franco e Martins (2021), que a utilização de um método para a alfabetização é um fator de relevância, tendo em vista que ela não ocorre espontaneamente.

Porém, basear o ensino da leitura e da escrita por meio do método fônico é prover um ensino reducionista e fragmentado, pois “[...] apresenta uma compreensão superficial da escrita e da leitura, abordando-as como técnica ou condicionamento às associações entre sons, letras e sílabas” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 86).

O método fônico, apesar de ser apresentado como solução inovadora pela PNA para os problemas da alfabetização, não pertence a um contexto inovador, visto que já fora indicado como “[...] método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX” (MORTATTI, 2009, p. 103). Recebeu muitas críticas por aqueles que faziam a defesa do uso dos métodos de marcha analítica para a alfabetização, conforme mencionado no início desta seção.

Concorda-se com Franco e Martins (2021) que ensinar a ler e a escrever não se reduz ao ensinamento de associações e repetições, características desse método, tendo em vista que só a consciência fonológica não basta para a capacidade de ler e escrever. Ao enfatizar a face fonética e secundarizar a face semântica da palavra, acarreta minimizar as possibilidades de apropriação efetiva dessa objetivação humana, uma vez que a leitura e a escrita operam como ferramentas para se compreender o mundo para além de se codificar e decodificar sinais gráficos (FRANCO; MARTINS, 2021).

¹⁷ Inciso IV. Consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
Inciso V. Instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada (BRASIL, 2019b, p. 50 -51).

Novamente em consonância com as autoras, esse enfoque rudimentar para a alfabetização, em que se tem como público majoritário os filhos da classe trabalhadora, sob o ideário capitalista, direciona desde a mais tenra idade a formação para, na melhor das intenções, a reprodução da força de trabalho.

Ainda é relevante pontuar, em conformidade com Franco e Martins (2021), outro dado relevante descrito no documento. Trata-se da centralidade conferida à família na educação das crianças de zero a cinco anos. No decreto, em seus artigos 3º e 5º, há a ênfase ao afirmar que a família é um dos agentes do processo de alfabetização e os estímulos recebidos no convívio familiar são importantíssimos para o desenvolvimento oral da criança (BRASIL, 2019b).

Nessa direção, as autoras destacam o papel secundarizado da escola e da Educação Infantil, posto que, segundo o decreto, é praticamente competência da família a formação das habilidades preparatórias para a leitura e escrita, amenizando a responsabilidade do Estado em relação à essa etapa de ensino.

Tendo em vista o exposto, a PNA se configura como mais uma política pública orquestrada pela ordem capitalista na reprodução das desigualdades sociais, visto que: “É mais um documento oficial voltado à formação unilateral dos sujeitos, com objetivo de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho” (CRISTOFOLINI, 2022, p. 88).

Ao prezar por uma formação unilateral reforça a utilização de um método de alfabetização reducionista e fragmentado. Esse método direciona o ensino para a codificação e decodificação de sinais gráficos apartado do seu contexto de uso, ou seja, das práticas sociais. Nesse sentido, tal método desconsidera os aspectos históricos e sociais implicados no processo de ensino e aprendizagem, bem como a formação omnilateral defendida por esse trabalho.

3 ALFABETIZAR SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ARTICULANDO OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?

Neste capítulo pretende-se discutir as possibilidades de se organizar uma proposta pedagógica para a alfabetização partindo dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao adotar essa perspectiva teórica busca-se demonstrar as bases fundantes da teoria para uma efetiva articulação com o campo da alfabetização, com vistas para a formação omnilateral.

A partir desse aporte teórico, tem-se como propósito apontar alternativas para o ensino de leitura e escrita pautados não só nos aspectos notacionais e linguísticos da língua, mas também nos aspectos sociais, no sentido de ser um direito subjetivo dos indivíduos a apropriação das mais ricas objetivações humanas, dentre elas a aquisição da leitura e escrita.

3.1 Fundamentos teóricos-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

As reflexões realizadas nesta seção têm como objetivo apresentar a teoria educacional norteadora do nosso trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) em seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos. Elaborada pelo professor Dermeval Saviani, essa teoria pedagógica, genuinamente brasileira, tem como uma de suas premissas compreender a educação como mediadora das transformações sociais, por meio do saber sistematizado, sustentando um posicionamento muito sólido em favor da escola pública e do ensino de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

O contexto do surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica remete à década de 1970, período de vigência do regime militar. Esse período foi marcado pela repressão e por necessidades de mudanças, em que as críticas engendradas à política educacional impulsionaram as buscas por alternativas que fizessem a oposição à pedagogia dominante.

As discussões que marcaram o início da construção dessa teoria crítica da educação, primeiramente, foram apresentadas na I Conferência Brasileira de Educação no ano de 1980. Posteriormente, foram publicadas em forma de artigos e depois passaram a compor alguns capítulos do livro “Escola e Democracia”, publicado em 1983 (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Nesse livro, Dermeval Saviani apresenta as teorias educacionais em três grandes manifestações: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, denominando-as de teorias-não-críticas (SAVIANI, 1984). Segundo o autor, são consideradas não críticas por terem um entendimento de que é a educação que determina a forma como a sociedade é constituída, não tendo a percepção de que é a inversão dessa visão que de fato acontece, visto que são os determinantes sociais que estipulam a relação da educação com a sociedade. Assim, essas teorias concebem a educação como redentora na resolução dos problemas da sociedade, não reconhecendo as limitações que a educação tem, assim como a escola, diante dos problemas sociais.

O autor também destaca um outro grupo de teorias denominadas por ele de teorias críticas-reprodutivistas a saber: a Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica; o Aparelho Ideológico do Estado; a Teoria da Escola Dualista. Essas teorias são consideradas pelo autor como críticas, pois entendem não ser possível ter uma compreensão de educação exceto a partir dos determinantes sociais, buscando compreender criticamente qual a função da educação na sociedade. Contudo, apesar de críticas, elas reproduziram as relações sociais vigentes, por não apresentarem uma alternativa de transformação para o sistema educativo (SAVIANI, 1984).

Cabe salientar, de acordo com Saviani, que a teoria da educação quando é identificada com a pedagogia, “[...] além de realizar a compreensão do lugar e o papel da educação na sociedade, se esforça para sistematizar intencionalmente os métodos, processos e procedimentos do ato educativo garantindo a sua eficácia” (SAVIANI, 2021, p. 19). Desse modo, o autor conclui que:

[...] se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Com efeito, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa buscando equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2021, p. 19).

Nessa assertiva, Saviani (2021) pontua claramente que não se pode considerar todas as formulações teóricas no campo educacional como pedagogia. Há teorias que realizam a análise da educação destacando a sua relação com a sociedade, porém, não têm como propósito formular diretrizes para a prática educativa, ou seja, não apresentam uma alternativa de transformação para esse sistema educativo. Essas teorias não se configuram como pedagogia, como é o caso das teorias crítico-reprodutivistas.

Assim, essas teorias não apresentam em suas formulações uma metodologia para o encaminhamento das ações pedagógicas, logo, elas não se constituem como pedagogia (SAVIANI, 2021). Em outros termos, elas realizam a crítica à hegemonia dominante, no entanto, não têm um indicativo para a mudança, conseqüentemente, reproduzem as relações sociais vigentes.

É nesse contexto que surgiu a necessidade de formulação de pedagogias contra-hegemônicas que pudessem se posicionar criticamente aos interesses dominantes e se articularem com os interesses da classe trabalhadora, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica. Esta, aponta caminhos para a transformação social, compondo o quadro das teorias críticas da educação.

Esta pesquisa, fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica, se insere nessa perspectiva crítica da educação por apontar criticamente os condicionantes do processo de Alfabetização e do ensino de História. Entretanto, aponta para a superação dessa condição por meio da articulação entre esses dois campos do conhecimento, prezando pela formação emancipatória e omnilateral, visando a transformação da realidade vivida.

Dessa maneira, em conformidade com Saviani, entende-se o papel da teoria crítica como aquela a “[...] se colocar na perspectiva dos interesses dominados, consegue ver os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas e desmontá-las contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente” (SAVIANI, 2019b, p. 235). Isso quer dizer que a função de uma teoria crítica é contextualizar historicamente o surgimento dessas teorias hegemônicas e demonstrar como se desenvolveram por meio da história.

Ademais, desvela os interesses sociais ocultos e por meio da epistemologia apresenta os pressupostos e as concepções que as sustentam “[...] sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica” (SAVIANI, 2019b, p. 236). Para Duarte são denominadas de teorias críticas:

[...] todas aquelas que, partindo da visão que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo, essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação (particularmente a escolar) contribui ou não para a reprodução das relações de dominação. Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem que isso é fundamental para a própria luta contra essas relações (DUARTE, 2007, p. 16).

Em outros dizeres, as teorias críticas da educação estão comprometidas com a superação da forma pela qual a sociedade está constituída, entendendo os determinantes sociais e o papel da educação dentro desse processo. Além disso, se posicionam solidamente em prol de uma formação omnilateral e o fortalecimento da luta contra o capitalismo (DUARTE, 2017).

Diante dessas proposições, a Pedagogia Histórico-Crítica integra o quadro das teorias críticas, buscando compreender a questão educacional a partir dos determinantes sociais. Assim o faz por meio de uma análise crítica, consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

A partir de um posicionamento dialético, sua proposta pedagógica busca “[...] levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética” (SAVIANI, 2013, p. 118). Partindo desse contexto, a primeira alternativa de denominação para essa teoria foi a pedagogia dialética. Nas palavras de Saviani:

[...] a primeira alternativa que me veio à mente foi pedagogia dialética. De fato, o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais. Mas isso não poderia dar de forma mecânica. Teria que ser em termos dialéticos, ou seja, teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética (SAVIANI, 2013, p. 117-118).

Por seu caráter dialético, esse foi o primeiro nome pensado para essa teoria crítica: pedagogia dialética, mas segundo Saviani, “[...] seria melhor evitar a denominação *pedagógica dialética*, em vista dos múltiplos sentidos que essa expressão conotava” (SAVIANI, 2013, p. 119, grifos do autor). Ao procurar uma nomenclatura que se adequasse ao contexto da teoria crítica da educação, Saviani conclui que:

[...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações (SAVIANI, 2013, p. 19).

Por essa razão, foi escolhida a terminologia histórico-crítica, para contrapor-se às teorias crítico-reprodutivistas. Nesse sentido: “É crítica, como esta, mas diferentemente dela, não é

reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação e passou a ser utilizada em 1984” (SAVIANI, 2013, p. 119). Assim, essa pedagogia se constitui “[...] contra-hegemônica, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes, se articula com os interesses dominados” (SAVIANI, 2019b, p. 402), ou seja, da classe trabalhadora, defendendo a escola pública e a socialização do saber sistematizado, que visa à transformação social mediatizada pela educação.

Apresentados os elementos contextuais da elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, abordam-se, na próxima seção, os fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos-pedagógicos dessa teoria educativa. Para fins de organização, serão abordados separadamente.

3.1.1 Os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica tem as suas bases fundantes alicerçadas no materialismo histórico-dialético, que é “[...] uma concepção que procura compreender como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2013, p. 120). Por meio da dialética histórica se captam o movimento real e as transformações da sociedade. Vinculado a essas concepções, Saviani salienta que:

[...] penso 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, 2015a, p. 81, grifo do autor).

No entanto, ao fundamentar a Pedagogia Histórico-Crítica nos clássicos do marxismo, Saviani ressalta que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe 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 (SAVIANI, 2019, p. 422).

Os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético têm como embasamento filosófico a relação entre o homem e o trabalho, referindo-se à produção e à reprodução das condições da existência humana. Nessa esteira, para o homem produzir e reproduzir a sua existência, ele transforma a natureza, adaptando-a conforme as suas necessidades.

Enquanto os outros animais vivem de acordo com as condições que lhes são dadas, se adaptando à natureza, o ser humano a transforma mediante os seus propósitos. Esse processo de transformação, que é vital para a sobrevivência humana, é realizado por meio do trabalho, conforme afirmam Paulo Netto e Braz:

[...] as condições materiais de existência e reprodução da sociedade – vale dizer, a satisfação material das necessidades dos homens e mulheres que constituem a sociedade – obtêm-se numa interação com a natureza: a sociedade, através dos seus membros (homens e mulheres) transforma matérias naturais em produtos que atendem às suas necessidades. Essa transformação é realizada através da atividade a que denominamos *trabalho* (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 30, grifos dos autores).

As atividades realizadas por meio do trabalho para garantir a sobrevivência humana não se dão de forma isolada, exercida de maneira individual pelo sujeito, mas sim por um “[...] sujeito que se insere em determinado conjunto de relações sociais de produção que já não obedece a puros determinismos biológicos, orgânicos e naturais” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 47), demandando um vínculo entre os indivíduos, em uma ação conjunta exercida na coletividade designando-a como atividade social. Para Paulo Netto e Braz:

O trabalho não transforma apenas a matéria natural, pela ação dos seus sujeitos, numa interação que pode ser caracterizada como *metabolismo entre sociedade e natureza*. O trabalho implica mais que a relação sociedade/natureza; implica uma *interação no marco da própria sociedade*, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e, na medida em que é transformação que se realiza *materialmente*, trata-se de uma transformação prática), transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, de grupos primatas, surgiram os primeiros grupos humanos numa espécie de salto que fez emergir um novo tipo de ser (orgânico e inorgânico): o ser social (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 34, grifos dos autores).

É por meio do processo do trabalho que surgem determinadas relações no modo de garantir as condições de existência humana, provocando transformações substantivas na constituição da sociedade. Em outras palavras, ao produzir a sua existência através do trabalho, agindo sobre a natureza, o homem passa por um processo de humanização (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Para Paulo Netto e Braz:

O trabalho [...] só deve ser pensado como atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através do qual – transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidades – se cria a riqueza social; [...] o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens na sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, *estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal.* (PAULO NETTO; BRAZ, 2006, p. 34, grifos dos autores).

Isso implica dizer que no processo do trabalho há o surgimento das relações sociais, ou seja, ao produzir a sua própria existência, o homem produz a si mesmo. Desse modo: “O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 48).

Nesse mesmo raciocínio, Newton Duarte afirma que “[...] o longo processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, isto é, da vida e, a partir da evolução da vida surgiu o ser humano como ser social, surgiu a esfera da vida em sociedade, a esfera da sociabilidade” (DUARTE, 2015, p. 37).

Nos pressupostos marxistas, o ato de produzir a existência humana é um ato histórico. Para Marx e Engels, o primeiro ato histórico é, pois, “[...] a produção da vida material, e este, é sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem que ser cumprida diariamente, [...] simplesmente para manter os homens vivos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33). Nesses termos, “[...] uma característica determinada pela atividade fundante do trabalho: a prerrogativa humana de se fazer história, de ser sujeito da história, de ser essencialmente produto e produtor de *historicidade*” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 48, grifos dos autores).

Enquanto as outras espécies existem por meio da sua adaptação à natureza, agindo de modo instintivo, o ser humano, por meio do trabalho, tem a capacidade de projetar-se, modificando os recursos naturais à sua volta e por meio do processo histórico “[...] *transmite* às novas gerações da espécie aquilo que desenvolveu e que será incorporado por cada indivíduo objetiva e subjetivamente” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 48, grifo dos autores).

É nesse sentido que Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que as necessidades humanas possuem caráter histórico e mediatizado, sendo necessário ser passado aos seus descendentes. As atividades sociais do trabalho que os indivíduos realizam em determinado tempo histórico, em condições e circunstâncias determinadas, geram produções materiais e imateriais que excedem o seu tempo, isto é, “[...] adquirem caráter universal, na medida em que tais objetivações podem ser apropriadas pelos indivíduos das gerações posteriores, possibilitando a estas novas objetivações” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 50).

Avançando nesse raciocínio, é importante salientar que o conceito de objetivação é derivado do pensamento marxista. Duarte pontua essa observação e traz uma definição desse conceito:

Abro parênteses para assinalar que considero de vital importância para o entendimento da visão que Marx tinha da história humana, a compreensão do significado do processo de objetivação no desenvolvimento histórico da humanidade. [...] Na sua forma mais elementar, fundamental, a objetivação é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos (DUARTE, 2013, p. 65).

A partir desse esclarecimento, chega-se ao entendimento de que “[...] o acúmulo histórico e social das objetivações humanas compõe tudo aquilo que chamamos de cultura” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 51). Logo, as atividades humanas, materiais ou imateriais, são produzidas e transmitidas às gerações posteriores. Para Saviani, “[...] a totalidade das objetivações humanas que resultaram de todo o processo histórico desenvolvido pela humanidade, não sendo herdada, deve ser apropriada pelo homem. E esse processo de apropriação é o que se denomina educação” (SAVIANI, 2018, p. 240).

Em outros dizeres, os conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano precisam ser ensinados de maneira sistematizada e intencional. Assim, a partir do desenvolvimento histórico-social do ser humano e da universalidade do conhecimento é que se faz necessário a transmissão desses saberes por meio do trabalho educativo.

Saviani conceitua o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Em outras palavras, é o processo histórico de constituição da humanidade, na medida em que cada sujeito, em sua particularidade, vai se apropriando das riquezas que já foram constituídas pelo ser humano e

necessitam ser transmitidas por meio da sistematização do conhecimento. Sobre esse conceito, Duarte diz que:

[...] o produto do trabalho educativo está relacionado à reprodução da humanidade. Ela é produzida primeiramente no processo histórico-social, pelo conjunto dos homens. Mas, ela precisa ser reproduzida constantemente em cada indivíduo singular. Sem isso não há a continuidade do próprio processo histórico. Não há produção do novo sem a reprodução do que já foi construído historicamente. Portanto, o trabalho educativo refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano. O produto do trabalho educativo refere-se, portanto, duplamente à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade (DUARTE, 2007, p. 49-50).

Para os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019), o trabalho educativo se enquadra como ação mediadora singularmente desenvolvida pela humanidade, com finalidades específicas, no sentido de provocar transformações nos indivíduos singulares, e, simultaneamente, fazer avançar o desenvolvimento do ser humano.

Diante dessas considerações, destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica como contribuinte no sentido de se “[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção” (SAVIANI, 2013, p. 80). Logo, essa teoria crítica da educação, a partir do trabalho educativo, tem “[...] como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, aponta na direção da superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência” (DUARTE, 2015, p. 52).

O conflito entre essas pedagogias foi investigado por Suchodolski (2000), partindo da análise das bases filosóficas das tendências pedagógicas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Nessa análise, o autor evidenciou que o aspecto conflitante reside a partir da concepção de homem adotada por tais pedagogias. Para a pedagogia da essência, baseada no idealismo, compreende o homem como ele deveria ser, a sua essência verdadeira, distinguindo-a do eu empírico. Logo, a educação passava a ser concebida como medida para desenvolver tudo o que implicava sua participação na realidade ideal (FAVARO, 2017).

A pedagogia da existência, por sua vez, fundamentada na visão empírica, concebia o homem como ele realmente é, levando em consideração o conteúdo existente da vida humana, defendendo o livre desenvolvimento do homem. Dessa forma, a educação foi identificada com

a espontaneidade no processo de desenvolvimento humano seguindo os ditames da sociedade burguesa (FAVARO, 2017).

A distinção entre pedagogia da essência e pedagogia da existência é pertinente, tendo em vista que elas são as matrizes das pedagogias tradicional e nova, respectivamente, e como apresentado, estão inseridas no quadro das teorias não críticas da educação. Essas teorias são superadas pela Pedagogia Histórico-Crítica por incorporação, no sentido de articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, se empenhar em propor ações e métodos que possibilitam o acesso ao saber mais elaborado pela humanidade e que este seja transmitido e assimilado por meio de um ensino de emancipatório.

É nesse contexto que Saviani (2013) esclarece o sentido da Pedagogia Histórico-Crítica, relatando que os pressupostos dessa teoria são os da concepção dialética da história. Isso quer dizer que “[...] envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2013, p. 80). Dessa forma, ela está comprometida em ir além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas.

3.1.2 Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica é consolidada como uma teoria pedagógica contra-hegemônica, caracterizando-se como uma alternativa necessária para a emancipação humana. Busca fundamentar-se no campo teórico da Psicologia Histórico-Cultural, por ambas se encontrarem em torno de um ideal comum: a formação de um novo homem, apto à construção de uma nova sociedade. Alicerçadas nas mesmas bases filosóficas partem do materialismo histórico-dialético ao alinharem-se à concepção de homem, de sociedade e da relação entre eles presente nessa corrente teórica.

Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Psicologia Histórico-Cultural compreendem o homem como um ser histórico, afirmando a natureza social do seu desenvolvimento. De acordo com Martins: “Sem preterirem a importância do substrato biológico para a formação do homem, estas teorias demonstram que os saltos qualitativos que caracterizam tal desenvolvimento resultam dos processos de trabalho - na condição de atividade vital humana” (MARTINS, 2016a, p. 47).

A teoria diferencia o homem de outros animais, visto que transforma a natureza e a si mesmo por meio do trabalho. Por terem seus embasamentos advindos do materialismo histórico-dialético, “[...] dada a afinidade filosófica e metodológica, os conhecimentos produzidos pela Escola de Vigotski perfazem os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica” (PASQUALINI; MARTINS, 2021, p. 83).

A Psicologia Histórico-Cultural teve o seu início nas primeiras décadas do século XX, na União Soviética (URSS), e consolidou-se a partir do esforço de constituição de uma psicologia de base marxista, em um contexto social, político e ideológico de luta pela superação revolucionária da sociedade capitalista (DUARTE, 2016).

Seus principais formuladores foram Liev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aleksei Nicolaevich Leontiev (1904-1979). Analisaram a psicologia tradicional voltada aos aspectos psicológicos dos indivíduos de caráter naturalizante, a-históricos e idealista acerca da formação humana (MARTINS, 2016a), constituída sob os preceitos da burguesia. Esses formuladores encontraram as possibilidades de superação dessa psicologia.

Na contraposição, a Psicologia Histórico-Cultural busca desenvolver uma investigação científica a partir do materialismo histórico-dialético, primando por um enfoque histórico, que, para Vigotski significa “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 1991, p. 46), tomando como objeto de estudo o desenvolvimento do psiquismo humano.

Nessa direção, Duarte (2016) salienta que esse desenvolvimento está inserido na totalidade das relações existentes numa dada sociedade. Isso significa dizer que o psiquismo humano é histórico e cultural e parte do “[...] princípio de que o movimento que vai do em si ao para si [...] é um processo de desenvolvimento” (DUARTE, 2016, p. 39), ou seja, do movimento espontâneo (em si) ao movimento intencional (para si) perpassam pelas interações sociais. Nas palavras de Vigotski:

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VYGOTSKI, 1991, p. 43).

Desse pressuposto, os formuladores dessa teoria psicológica evidenciaram do ponto de vista da psicologia os enfoques abordados por Marx e Engels acerca do trabalho “[...] como condição fundante da formação das propriedades humanas, das particularidades psicofísicas requeridas à sua realização” (MARTINS, 2014, p. 90), evidenciando que a atividade humana necessita de certos domínios, que, por sua vez, são constituídos pela interação entre os sujeitos com seu entorno físico e social, o motor de seu desenvolvimento psicológico (PASQUALINI; MARTINS, 2021).

Nesse sentido, Vigotski (1991) pontua que o desenvolvimento do comportamento humano deve ser entendido pelo desenvolvimento histórico humano e não pelas leis da evolução biológica. A Psicologia Histórico-Cultural concebe o homem como ser histórico, constituído nas relações sociais exercidas por meio da atividade vital humana. Logo, o psiquismo humano, segundo Pasqualini e Martins, a partir da teoria vigotskiana, é compreendido como “[...] unidade dialética entre matéria e ideia, da qual resulta a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva por meio do sistema instituído pelas funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção/sentimentos)” (PASQUALINI; MARTINS, 2021, p. 85).

Martins (2016a) relata que, ao dar destaque para o desenvolvimento do psiquismo como unidade material/ideal, Vigotski se posicionou contrariamente “[...] às concepções que aprendiam sua formação como maturação de estruturas mentais naturais, orgânicas, presentes no psiquismo humano desde o nascimento dos sujeitos” (MARTINS, 2016a, p. 50).

Na perspectiva vigotskiana: “[...] o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de natureza distinta que, embora se entrecruzem, não se identificam nem se reduzem uma à outra – a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural” (MARTINS, 2016a, p. 50). Foram denominadas por Vigotski como funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, respectivamente.

É válido esclarecer, de acordo com Martins (2016a), que as funções elementares dizem respeito aos elementos naturais e biológicos, que dão sustentação a um tipo de relação do ser com a natureza, baseado no padrão estímulo – resposta. Caracteriza-se como responsáveis pela manutenção da vida, tanto do animal quanto do homem, sobre uma base reflexa. Desse modo: “Os comportamentos baseados nelas apontam uma fusão entre o sujeito e os estímulos aos quais responde, promovendo a adaptação do organismo ao meio” (MARTINS, 2016a, p. 50-51).

As atividades complexas exercidas a partir do trabalho ocasionaram intensas modificações nessa relação de base natural, à medida que o homem, ao contrário das demais espécies, superou o modo de se adaptar à natureza. Dessa forma, “[...] o homem elevou seu

psiquismo a outros patamares, a um nível complexo, superior, que, na qualidade de objetivação, deverá ser apropriado pelos seus descendentes” (MARTINS, 2016a, p. 51).

Nesse entendimento, segundo Martins (2016a), o trabalho requalificou as funções psíquicas e elas, transformadas, complexificam cada vez mais o trabalho. Assim, “[...] as funções superiores compreendem, pois, os atributos e propriedades do psiquismo cuja origem radica na vida social, na produção e apropriação da cultura” (MARTINS, 2016a, p. 51).

Sob a mesma perspectiva, respalda-se em Facci, ao pontuar que “[...] o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade” (FACCI, 2004, p. 65).

Em consonância com a teoria vigotskiana, o conceito de mediação é compreendido como uma “[...] interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólicos que lhes correspondem, enfim, uma condição externa, intersíquica, que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2016c, p. 67).

Em outras palavras, a mediação por meio de instrumentos está relacionada com a capacidade do ser humano em utilizar-se de instrumentos (objetos) para transformar a natureza, e de instrumentos sígnicos (linguagem) conferindo-lhe um caráter social (COSTA; TULESKI, 2015). Assim, na teoria vigotskiana, houve um estabelecimento de semelhanças entre o “[...] instrumento técnico e signo, posto que ambos atuem como intermediários em relações, permitindo a execução de dadas operações graças à superação de capacidade naturais” (MARTINS, 2016c, p. 67). Para aclarar esse entendimento, destaca-se o exemplo dado por Martins:

Tomando instrumento técnico alicate como exemplo, podemos dizer que ele aperfeiçoa a força física de braços e mãos, abrindo possibilidades para a realização exitosa de ações que, sem ele, seriam impossíveis. Entretanto, a utilização do alicate também demanda adaptação da mão humana a ele, de sorte que seu uso retroage, também, sobre as propriedades psicofísicas de quem o utiliza. Da mesma forma, os signos possibilitam ações para além dos alcances naturais do psiquismo – as relações com os objetos e fenômenos são agora significadas, rompendo os imediatismos das respostas reflexas à simples captação sensorial e retroagindo sobre o próprio desenvolvimento psíquico (MARTINS, 2016c, p. 67).

Isso significa dizer, com respaldo em Martins (2016c), que tanto os instrumentos técnicos quanto os signos¹⁸ atuam como elementos intermediários, mas de maneiras diferentes. Enquanto o instrumento técnico faz a mediação entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico, o signo, intervém rumo ao psiquismo e ao comportamento, visto que: “Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito” (MARTINS, 2016c, p. 67).

Posto isso, é válido salientar que a “[...] mediação é interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas” (MARTINS, 2016c, p. 67). Como essas são atividades tipicamente humanas (funções psicológicas superiores) é importante frisar que “[...] são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2004, p. 66).

Para Facci, (2004), a constituição das funções psicológicas superiores é caracterizada pela mediação, por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. Ela foi constituída a partir da necessidade de comunicação, fundamental para a obtenção de êxito perante o desenvolvimento das atividades vitais do ser humano. No entanto, não se restringe a um sistema de códigos para exteriorizar o pensamento (DUARTE, 2016). O ato comunicacional, por meio da linguagem “[...] torna-se igualmente um sistema de instrumentos psicológicos que modifica de maneira profunda a dinâmica mental humana” (DUARTE, 2016, p. 4).

Nesse sentido, com o desenvolvimento da linguagem, os seres humanos foram muito além de uma percepção imediata da realidade, no sentido de captar sensorialmente os objetos e fenômenos. Para Martins (2016a), com a instituição da palavra como representação material do objeto, isto é, no sentido de possibilitar a palavra ocupar mentalmente o lugar físico do objeto e ao mesmo tempo representá-lo como conceito, confere-lhe uma identidade que caracteriza esse objeto.

Assim, nesse contexto, a teoria vigotskiana, considera “[...] a palavra como ‘signo dos signos’ e a linguagem como um sistema de signos apto a operar tanto na comunicação entre os homens quanto na construção do conhecimento acerca do real” (MARTINS, 2016a, p. 57).

¹⁸ Os signos se instituem como meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e analogamente às ferramentas como instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 350).

Dessa forma, levando em consideração que os objetos e fenômenos da realidade não trazem estampados em si os seus significados, estes precisam ser ensinados por aqueles que deles já se apropriaram. Por essa razão, o processo de humanização se identifica com os processos educativos (MARTINS, 2016a).

É a partir dessas proposições que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural entendem que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas propriedades não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, da própria formação cultural dos indivíduos (MARTINS, 2016a). De posse desses esclarecimentos é possível compreender que a Psicologia Histórico-Cultural postula “[...] uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores” (ANTONIO, 2008, p. 1).

Nessa direção, apoia-se também no entendimento de Facci (2004), quando a autora relata que, para a Psicologia Histórico-Cultural, “[...] o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano” (FACCI, 2004, p.77).

Diante dessas contribuições, é possível constatar que o homem passa por um processo de humanização para tornar-se homem por meio da educação. A esse respeito, Saviani (2007a) diz que o homem:

[...] 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 (SAVIANI, 2007a, p. 154).

Essa compreensão, de que o homem passa por um processo de humanização, segue o mesmo entendimento encontrado em Vigotski. Segundo Martins (2011), esse autor afirma que é o ensino que promove desenvolvimento, ou seja, é no ato de aprender que o homem se torna humanizado. Nesse sentido, a aprendizagem se coloca:

[...] como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre ‘quantidade e qualidade’, ou seja, a ‘quantidade’ de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica a aprendizagem. (MARTINS, 2011, p. 217).

No entanto, vale ressaltar que não são quaisquer conteúdos que promovem o desenvolvimento, “[...] segundo Vigotski, os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento” (MARTINS, 2011, p. 218). Para que ela seja promotora de desenvolvimento os conteúdos trabalhados necessitam ser aqueles considerados “clássicos” como indicado por Saviani (2013), e “universais” conforme pontua Martins (2011).

Para Saviani: “[...] o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é tudo aquilo que se firmou como fundamental, essencial” (SAVIANI, 2013, p. 13). É a partir desses conteúdos e de sua transmissão-assimilação de modo organizado e sistematizado, cabendo à escola a socialização desses conteúdos historicamente constituídos.

É a partir desse posicionamento que tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Psicologia Histórico-Cultural defendem a importância dos conteúdos, o modo como são selecionados e organizados para que de fato ocorra a aprendizagem, pois, de acordo com Saviani: “[...] sem os conteúdos a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, (1984, p. 59). Para esse autor, a importância dos conteúdos representa a ação nuclear da educação escolar, posto que, na falta de conteúdos significativos, a aprendizagem tende a ficar sem sentido.

Nessa proposição, Saviani (2013) e Duarte (2016) pontuam a necessidade de transmitir às novas gerações as mais ricas formas de conhecimentos sintetizados nas ciências, nas artes e na filosofia. Desse modo, Duarte (2016) sinaliza, em anuência com pressupostos vigotskianos, que os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares “[...] são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio pelo aluno, da riqueza de atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo” (DUARTE, 2016, p. 05).

Em outros dizeres, é a partir dos conhecimentos científicos transmitidos e assimilados que resultará no pleno desenvolvimento da criança em cada etapa de aprendizagem escolar por meio das interações com o “[...] professor que tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos” (SAVIANI, 2014, p. 34).

O pleno desenvolvimento da criança está atrelado à apropriação dos conceitos científicos, à medida que esses não se desenvolvem da mesma maneira que os conceitos cotidianos (MARTINS, 2011). A partir dos estudos de Vigotski, Martins (2011), pontuou os três princípios elaborados por ele ao abordar a questão dos conhecimentos científicos.

O primeiro princípio está relacionado com a forma como esses conhecimentos científicos são desenvolvidos. Diferentemente dos cotidianos, eles “[...] não são assimilados pela criança como aquisição da memória, mas se formam na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso” (MARTINS, 2011, p. 220).

Dessa forma, o ensino dos conceitos científicos não pode ser tomado como mera exposição de atividades isoladas, desconectadas de um processo didático organizativo, sistemático e intencional. Pelo contrário, além de estar conectado com essas ações pedagógicas, também deve ser entendido como “[...] expressão do próprio processo de desenvolvimento psíquico da criança” (MARTINS, 2011, p. 220).

No segundo princípio, foi destacado que a aquisição dos conceitos científicos pela criança possui tanto igualdade como distinção em relação à aquisição dos conceitos espontâneos. Isso significa afirmar que:

[...] a fronteira que os separa é extremamente tênue e lábil, possibilitando que se atravessem e se interpenetrem muitas vezes. Assim, o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos confluem em um mesmo e único processo – o de formação de conceitos –, que se realiza em diferentes circunstâncias externas e internas assumindo distintas formas de expressão no curso do pensamento (MARTINS, 2011, p. 220).

No entanto, no entendimento vigotskiano, no que tange à qualidade de desenvolvimento do pensamento, é constatável a superioridade dos conhecimentos científicos em relação aos conhecimentos espontâneos.

Nessa direção, o terceiro princípio está relacionado com a propriedade do ensino de conceitos durante toda a idade escolar, privilegiando o ensino dos conteúdos científicos, “[...] uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida dos indivíduos” (MARTINS, 2016d, p. 1584). Aprofundando esses princípios abordados por Vigotski, Martins reitera que:

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos se realiza, levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determinado nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se, assim, integrantes de um novo sistema de significados e, com isso, resultam completamente transformados. Destarte, torna-se central a presença de um sistema conceitual que ultrapasse as relações imediatas entre o conceito e seu

objeto, no qual radicam as origens da formação dos conceitos científicos e de um tipo de pensamento mediado por eles (MARTINS, 2016d, p. 1584).

A partir desse posicionamento, estabelecido e defendido por Vigotski, e em consonância com as contribuições dos autores mencionados, ressalta-se a defesa do ensino de conhecimentos científicos não cotidianos, uma vez que a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico (MARTINS 2011). Nesse sentido, “[...] ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na *personalidade* dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas” (VYGOTSKI, 2001 *apud* MARTINS, 2011, p. 218).

Assim, Martins (2012), Saviani (2013) e Duarte (2016) ressaltam a importância do ensino sistematizado que, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, ancoradas nos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, como preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] determina formas específicas de combinação das funções psicológicas provocando transformações no sistema psíquico” (MARTINS, 2011, p. 243).

Logo, é tarefa imprescindível da educação escolar oferecer a apropriação dos conhecimentos científicos de modo organizado e sistematizado, que se contrapõe ao saber espontâneo. Nesse sentido, a escola é entendida como:

[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2013, p. 14).

Dessa forma, se coloca em favor da socialização dos conhecimentos científicos na articulação com a prática social, valorizando o saber metódico, científico, elaborado e sistematizado. Não se trata, portanto, “[...] de qualquer tipo de saber [...]” (SAVIANI, 2013, p. 14), isto é, do saber espontâneo, não-intencional produzido na cotidianidade. Em contrapartida, trata-se do saber científico, artístico e filosófico, produzido historicamente e acumulado pela humanidade, garantindo o desenvolvimento de máximas capacidades humanas, com domínio sistemático dos conteúdos de ensino, contribuindo para uma formação crítica e omnilateral, comprometida com a transformação social.

3.1.3 Os fundamentos didáticos-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma proposta pedagógica preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração exercida pelo capital, que implica na subordinação da classe trabalhadora aos ditames da classe dominante. Essa teoria pedagógica está inserida no contexto da luta de classes e que, portanto, “[...] se insere metodologicamente como uma prática posicionada nessa luta vislumbrando constituir-se como um instrumento orientador da classe trabalhadora nos seus anseios por educação de qualidade” (ABRANTES, 2018, p. 101) considerando a educação como mediadora desse processo.

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, essa teoria pedagógica tem como centralidade a categoria da mediação, partindo da compreensão de que a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global (SAVIANI, 2013), cabendo à educação a tarefa de possibilitar a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade às gerações posteriores. Nas palavras de Saviani:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa na história, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2013, p. 121).

Diante do exposto, significa dizer que a educação, na perspectiva Histórico-Crítica, tem a função de promover o acesso ao que existe de mais desenvolvido, capacitando os indivíduos com condições para a transformação social, por isso, parte-se da categoria mediação, não tendo o poder de transformação social direta. Tal categoria compromete-se com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação da sociedade (MARSIGLIA; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Nesse sentido, Saviani (2014) esclarece que a transformação social só ocorre com o desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas. Em suas palavras:

As condições objetivas podem estar maduras para a transformação, mas se não houver o desenvolvimento da consciência dessa necessidade, a mudança não vai ocorrer; e, vice-versa, o desenvolvimento da consciência pode ter amadurecido, mas, faltando as condições objetivas, também a transformação não vai ocorrer. Então a articulação desses dois elementos é fundamental; e a educação aí desempenha um papel importante. E não só a educação em geral, mas também e principalmente a escola (SAVIANI, 2014, p. 24).

Nessa proposição é possível visualizar o movimento dialético dessa concepção pedagógica, no sentido de compreender a especificidade da educação na transmissão do saber elaborado, erudito, científico, entendendo a educação como mediadora das transformações sociais a partir da prática social.

Vale ressaltar que o conceito de educação como mediação da prática social “[...] explicita exatamente que a educação é uma modalidade da prática social, o que significa que em hipótese alguma saímos da prática social para desenvolvermos atividades de estudo para depois retornarmos a ela para agir praticamente” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 128). A esse respeito, é relevante clarificar o entendimento do que seja a prática social, que de acordo com a teoria marxista:

[...] é concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Existe uma relação dialética entre indivíduo e gênero humano nesta teoria social que explicita o desenvolvimento do gênero humano ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (DUARTE, 2012; MARKUS, 1974, *apud* GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 128-129).

É a partir dessa propositura que Saviani (2013) associa aspectos teóricos e práticos que sistematizam a teoria pedagógica concebida, ao mesmo tempo, como teoria e prática da educação. É dessa articulação que o autor, a partir das contribuições de Sánchez Vásquez (1968), elabora o significado de práxis, entendendo-a como um conceito sintético que articula teoria e prática, ou seja, uma prática fundamentada pela teoria. Para Saviani:

[...] é um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete a questão do método (SAVIANI, 2013, p. 120).

Segundo Saviani, o método pedagógico é compreendido a partir da teoria marxista, mais especificamente no método da economia política, ao explicitar-se sobre o “[...] movimento do conhecimento como a passagem da síntese à análise ou dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (SAVIANI, 2013, p. 121). Em outros termos, em consonância com o próprio Saviani (1984), entende-se a síntese como uma visão caótica da realidade ou da prática social. Já a síntese pode ser entendida como uma rica totalidade de determinações e relações numerosas.

Nesse sentido, por meio do método pedagógico histórico-crítico o aluno tem a possibilidade de elevar o seu conhecimento empírico, ou seja, o saber baseado no senso comum para um conhecimento elaborado, científico, pela ação mediadora do trabalho educativo. O ponto de partida e o ponto de chegada desse método é a prática social, tendo como mediação os momentos que o autor os denominou de problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 1984).

Avançando nesse raciocínio é válido esclarecer, de acordo com Saviani (1984), que a prática social é concebida como ponto de partida para o trabalho educativo, comum tanto ao professor quanto ao aluno, no entanto, com pontos de vistas diferentes do processo pedagógico. O professor, por relacionar-se com o processo educativo e a sociedade, articulando os conhecimentos e experiências que detém relativamente da prática social, tem uma visão sintética do processo.

Isso significa pressupor que ele já tenha adquirido “[...] um conjunto de conhecimentos elaborados que lhe permitiu analisar a realidade social para além das manifestações aparentes apreendendo-a como síntese de múltiplas determinações” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 113). Confere-lhe, assim, uma capacidade de captar o movimento que possibilita a compreensão e explicação do que essa prática social é e o que pode vir a ser, propiciando desenvolvimento e possibilidades futuras de transformação (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Por mais conhecimentos que um aluno tenha, sua própria condição de aluno implica na impossibilidade de articular conhecimentos e experiências no ponto de partida, tendo uma visão sincrética do processo pedagógico na prática social (SAVIANI, 1984). Decorre que a sua compreensão ainda é superficial, constituída por meio das vivências empíricas e imediatas, marcadas pela falta de determinações mais precisas, construídas em consonância com o conhecimento elaborado (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Como mencionado, a prática social também é o ponto de chegada do processo educativo, mas de uma maneira diferenciada, na medida em que professor e aluno têm uma visão

modificada do processo pedagógico. Isso deve-se pelo avanço qualitativo da aprendizagem, por meio da mediação da ação pedagógica, com a incorporação dos elementos teóricos e práticos no processo de ensino. O aluno passa a desenvolver a prática social de acordo com esse avanço.

Segundo Saviani:

[...] a prática social do ponto de chegada é e não é a mesma do ponto de partida. É a mesma porque é a prática social global, na qual nós estamos inseridos; mas não é a mesma do ponto de vista qualitativo, porque a qualidade da intervenção agora é outra, já que é mediada por aqueles instrumentos que a educação permitiu que fossem incorporados (SAVIANI, 2014, p. 31).

Dessa forma, o aluno avança passando da síntese à síntese, elevando sua capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor, “[...] pois este já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade” (SAVIANI, 2015b, p. 36) reduzindo a precariedade de sua síntese por meio de uma compreensão mais elaborada desse processo.

Esse movimento de elevação do conhecimento é considerado como o ponto culminante do processo pedagógico no qual Saviani denominou de catarse, a partir do entendimento gramsciano de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (SAVIANI, 1984, p. 75).

Isso significa dizer que houve a possibilidade de assimilação dos instrumentos culturais pelos indivíduos com plenos domínios dos saberes sistematizados, transformando-os em agentes ativos para a transformação social. Nessa mesma direção, Martins considera a catarse “[...] correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados” (MARTINS, 2011, p. 228).

Assim como a catarse, os momentos intermediários da mediação educativa no interior da prática social são a problematização e a instrumentação. A problematização visa detectar as questões que precisam ser resolvidas no espaço da prática social e que conhecimentos necessitam ser assimilados (SAVIANI, 1984).

Nesse aspecto, Galvão, Lavoura e Martins (2019), ressaltam que cabendo à educação escolar a tarefa de garantir a apropriação dos conhecimentos mais elaborados, a problematização se apresenta como atendimento às necessidades colocadas pela prática social, não no sentido de atender as demandas imediatas daquilo que o estudante está interessado em aprender. Cabe ao professor “[...] criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades

de compreensão acerca do real, para além da imediatividade da vida e da prática cotidiana" (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 131).

Em conferência realizada durante o Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”, em 2012, Saviani enfatizou a questão da problematização ao se tratar da:

[...] identificação dos problemas postos pela prática social que exigem uma resposta da educação, uma resposta do processo educativo. [...] Isso significa que a problematização é algo que se dá por primeiro e principalmente para os próprios professores. Então não é muito adequado o entendimento de que a problematização significa eu perguntar para os alunos [...] o que eles pensam, o que eles sabem disso ou daquilo. [...] A problematização é algo que se põe primeiro para os professores [pois] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para que os alunos aprendem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprendem para agir na sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização (SAVIANI, 2012 *apud* GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 132).

A partir dessa proposição, colocada por Saviani (2012), respalda-se também nas contribuições de Abrantes, quando esse autor discorre sobre a “[...] aula como unidade concreta das relações sociais” (ABRANTES, 2018, p. 100). No que se refere à problematização, o autor pontua que há a necessidade de problematizar, na produção dos projetos políticos pedagógicos, o que ensinar, como ensinar e qual tempo ensinar. Ou seja, é importante que o professor, nos momentos coletivos de planejamento, problematize a importância de conteúdos significativos para a aprendizagem do aluno que permitam uma abordagem a partir dos problemas evidenciados na prática social.

A partir dessas considerações, o planejamento da aula é o momento de problematização a respeito dos conteúdos necessários para a vida do aluno, transformando-os “[...] em saberes que sejam *assimiláveis* no tempo e no espaço do processo educativo e nas condições de desenvolvimento psíquico dos *sujeitos* da educação: os estudantes” (ABRANTES, 2018, p. 110, grifos do autor). Em outros termos, significa disponibilizar aos estudantes o contato com os conhecimentos mais elaborados e torná-los mais compreensíveis, na medida em que os alunos possam realizar articulações para compreender a realidade.

Ainda, segundo Martins (2011), outros fatores devem ser considerados em relação à problematização, no que tange a prática social docente, levando em consideração os “[...] aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola

e, sobretudo, a qualidade da formação docente” (MARTINS, 2011, p. 228). São alguns apontamentos que devem ser problematizados a partir de um posicionamento crítico na mediação educativa.

Outro momento intermediário do método pedagógico refere-se à instrumentalização que é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (SAVIANI, 1984), oferecendo ao aluno os conteúdos escolares mais desenvolvidos pela humanidade. Isso significa dar-lhes condições para instrumentalizar-se para uma efetiva compreensão da realidade.

Nessa acepção, a instrumentalização é entendida como nuclear à medida que ela garante “[...] o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular de modo que possa incorporá-lo ao gênero humano” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 134).

Cabe salientar que o método histórico-crítico, formulado por Saviani (1984) foi construído em cinco momentos que se contrapõem ao método tradicional proposto por Herbart e ao método da pedagogia nova proposto por Dewey. O autor utiliza o termo passos para fazer essa contraposição, mas, isso não significa que sejam abordados de modo engessado e estanque. Segundo Saviani:

Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. (SAVIANI, 1984, p. 78).

Realizada essa ressalva, é válido mencionar que a Pedagogia Histórico-Crítica supera – por incorporação – tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova, à medida que a primeira acentuou a teoria sobre a prática se reportando à problemática do ensino. A segunda, inversamente, direcionou seus enfoques para a problemática da aprendizagem, subordinando a teoria à prática (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015). No que tange essa questão Saviani diz que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos,

os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1984, p. 72).

Perante essa propositura, é relevante destacar, de acordo com Saviani (2007b), que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na interação entre professor e aluno, não sendo possível a exclusão de um dos polos da relação em benefício do outro.

Portanto, a articulação teoria e prática, assim como professor e aluno, são elementos indissociáveis do processo pedagógico. Do mesmo modo, a relação ensino e aprendizagem são vistos como opostos não excludentes, que tendem a operar por contradição (MARTINS, 2016b) em um movimento dialético do método. Dessa forma:

[...] a aprendizagem ocorre da síntese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados; enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, tendo em vista a superação da síntese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar (MARTINS, 2016b, p. 04).

Essas relações constituídas no trabalho educativo são permeadas de ações planejadas intencionalmente que possibilitam, a partir do ensino desenvolvido pelo professor, por meio do planejamento das formas mais adequadas para a transmissão dos conhecimentos, a aprendizagem dos alunos.

Isso implica dizer que o método pedagógico em questão é fundamentado pela tríade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2011). O primeiro é entendido como os encaminhamentos metodológicos, o segundo é caracterizado como objeto de estudo e o terceiro é considerado o sujeito no qual o ensino é direcionado. Essa tríade “[...] se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2011, p. 232). A partir desse entendimento, a didática histórico-crítica se alicerça em um:

[...] processo de transmissão e assimilação do saber escolar que determina a formação e o desenvolvimento de formas superiores e elevadas de conhecimento, que por sua vez dependem do conteúdo a ser ensinado, o qual reproduza esse mesmo conhecimento objetivo da realidade social em cada aluno singular (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 144).

Dessa forma, é relevante ressaltar a prioridade que é dada aos conteúdos científicos não cotidianos para a formação do aluno, os “conteúdos clássicos” (SAVIANI, 2013) que assegurem o desenvolvimento das máximas potencialidades dos indivíduos. Por conseguinte, a transmissão de conteúdos de ensino se configura como eixo essencial caracterizando-o como a “[...] essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143).

Esse entendimento, a partir da prática educativa, propicia aos alunos a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, guiados pela proposta metodológica histórico-crítica, que representa a luta por uma educação emancipatória. Ademais, luta pela educação pública e de qualidade que promova o pleno desenvolvimento dos indivíduos, visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem.

Essa luta, constituída na coletividade a partir de uma perspectiva teórico-crítica, busca garantir aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao saber sistematizado, “[...] partindo do princípio de que as pessoas são capazes de apreender sistemas teóricos complexos para orientar sua prática, desde que a escola cumpra sua função de ensinar” (ABRANTES, 2018, p. 105).

Em outros termos, significa transmitir, por meio dos conteúdos, o saber historicamente acumulado, possibilitando aos sujeitos que dela participam transformações em sua consciência que, embora não sejam por si só produtoras da transformação da sociedade, são indispensáveis à atuação consciente dos indivíduos em práticas coletivas voltadas para a transformação social (MARTINS, 2011).

3.2 A Alfabetização sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A partir dos pressupostos teóricos-metodológicos apresentados acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, o objetivo é apresentar o processo de alfabetização sob o enfoque teórico dessa teoria crítica da educação. Diante do exposto, foi evidenciado que o processo educativo imbrica com o processo de humanização, no sentido de que o homem se constitui como tal por meio da educação (SAVIANI, 2013).

Nesse contexto, a leitura e a escrita não são capacidades inatas do ser humano, mas são apropriadas, cabendo à escola a tarefa de ensiná-las por meio de ensino sistêmico, formativo e integral, perpassando pelo processo de alfabetização.

Nessa proposição, Martins e Marsiglia afirmam que a alfabetização “[...] compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, se assenta-se necessariamente, na prática social” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 72).

Isso significa dizer que a escrita é uma construção social conquistada ao longo de uma trajetória histórica, no entanto, é necessária à sua transmissão às novas gerações. Desse modo, “[...] a escrita tanto tem um caráter histórico enquanto construção social, como tem esse mesmo caráter no que se refere às técnicas que cada indivíduo utiliza, bem como transforma e supera no processo de apropriação da linguagem escrita” (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 5).

Para o encaminhamento da alfabetização na perspectiva Histórico-Crítica e para melhor compreender o destinatário de quem se ensina, faz-se necessário o retorno aos fundamentos psicológicos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural. Como mencionado, essa teoria trata do desenvolvimento humano e perpassa pelos aspectos desenvolventes da escrita, sendo necessária a intervenção social para ser adquirida.

Nessa relação estão imbricados os processos pelos quais a criança passa em seu desenvolvimento, enquanto pertencente ao gênero humano. Portanto, envolve a dimensão psicológica desse desenvolvimento, bem como a ação educativa, isto é, o ato de ensinar. Para Duarte, isso significa dizer que:

A atividade educativa dirige-se sempre a um ser humano singular, o aluno; ela é dirigida por outro ser humano singular, o professor, e se realiza sempre em condições materiais e não materiais singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica um conjunto de elementos produzidos pela história. Em outras palavras, a singularidade de toda atividade educativa é sempre uma singularidade histórica e social. A pedagogia histórico-crítica precisa de uma teoria que explique as complexas mediações dialéticas entre a singularidade da formação de cada indivíduo e a totalidade da história do gênero humano (DUARTE, 2013, p. 6-7).

É a partir desse contexto que a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto uma teoria pedagógica, se fundamenta em uma teoria psicológica para explicar o processo da aquisição da linguagem, e, conseqüentemente, da linguagem escrita. Desse modo, é consensual para ambas as teorias de que a “[...] linguagem eleva o psiquismo humano fazendo-o alçar patamares cada vez mais complexos por meio da apropriação do universo simbólico criado pelo coletivo dos homens” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 11).

O universo simbólico diz respeito ao processo de leitura e escrita que, ao ser apropriado, torna-se elemento nuclear para o desenvolvimento humano. No entanto, é válido destacar que para “[...] a organização do futuro ensino da escrita e leitura é fundamental a compreensão do processo de formação do significado da palavra ao longo do desenvolvimento da criança” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 128). Esse processo de significação perpassa pela relação entre pensamento e linguagem, discussão que é realizada a seguir.

3.2.1 Relação entre pensamento e linguagem

Os estudos formulados pelos propositores da Psicologia Histórico-Cultural, ao destacarem o desenvolvimento do pensamento, colocaram em pauta o enfoque sistêmico acerca do psiquismo. Chamou a atenção para o entendimento de que todas as funções agem de modo integrado, salientando que nenhuma delas se forma ou se transforma de modo isolado ou autônomo (MARTINS, 2016c).

Nesse enfoque sistêmico, os formuladores dessa teoria psicológica atribuíram uma relevância ímpar ao pensamento, “[...] posto ser esta função diretamente responsável pelo ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva, sem a qual a referida imagem seria impotente para orientar o sujeito na realidade concreta tendo em vista o atendimento de suas necessidades vitais” (MARTINS, 2016c, p. 70). Dessa forma, Martins pontua que esses autores foram contundentes ao afirmar que:

[...] a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, uma vez que a imagem subjetiva dos objetos e fenômenos da realidade se forma, sempre, numa relação particular e única entre o indivíduo e os mesmos, estando assim subjugada às maneiras pelas quais tais objetos e fenômenos afetam o sujeito, isto é, subjugada à tonicidade emocional dos mesmos. É em razão desta tonicidade que as coisas do mundo mobilizarão afecções ou afetos positivos ou negativos, a orientarem, respectivamente, atração ou repulsa; dado que, inclusive, se mostra um traço distintivo entre diferentes indivíduos (MARTINS, 2016c, p. 70).

A partir do estofo teórico utilizado, considera-se essa assertiva de fundamental importância. A abordagem sobre o papel que o ensino de conceitos exerce no desenvolvimento do pensamento não pode ser encaminhada “pelos vieses lógico-formais advindos da psicologia tradicional, que dicotomizaram a vida psíquica alimentando a ilusão de que razão e emoção operam de maneiras independentes sobre o comportamento” (MARTINS, 2016c, p. 71).

Alerta-se para o fato de que, sob a perspectiva teórica adotada, não se considera que o ensino escolar incide sobre a razão em detrimento do universo afetivo dos alunos. Esclarece-se, em conformidade com Martins, que os “[...] conteúdos de ensino afetam os sujeitos, mobilizando, inclusive, emoções positivas ou negativas em relação ao ato de aprendê-los” (MARTINS, 2016c, p. 71). Por essa razão, enfatiza-se que o ensino de qualidade, ou seja, aquele que tem a capacidade de criar modificações intelectuais positivas, contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais aprender (MARTINS, 2016c).

Tecidas essas considerações, a partir dos estudos de Martins (2011, 2013a, 2013b, 2016c, 2016d, 2020) e outros autores, buscou-se demonstrar, em consonância com a teoria vigotskiana, que pensamento e linguagem partem de origens diferentes e seguem linhas de desenvolvimento independentes somente nos primórdios da vida, mas que no curso do segundo ano se entrecruzam, produzindo, com isso, transformações definitivas no comportamento da pessoa.

Assim, nas contribuições de Vigotski, somente a descoberta da conexão, do ponto de intersecção entre pensamento e linguagem, é que possibilitaria reais avanços na compreensão do psiquismo humano (MARTINS, 2016c). Posto isso, esse autor foi em busca do traço essencial a ambas as funções, depreendendo de seus estudos o papel do significado da palavra.

O significado da palavra não é permanente, evolui com o desenvolvimento da criança. Varia também quando mudam as formas de funcionamento do pensamento. Não é uma formação estática, mas dinâmica. A variabilidade do significado só se pode determinar quando se reconhece corretamente a natureza do próprio significado. Essa natureza se manifesta na generalização que constitui o conteúdo de cada palavra, seu funcionamento e sua essência, toda palavra é uma generalização (VYGOTSKI, 2001, p. 295 *apud*, MARTINS, 2011, p. 170).

Sendo assim, Vigotski depreendeu que, somente pela análise do papel da palavra é que se poderia chegar à compreensão do psiquismo, pois: “A palavra condensa a representação sensorial, material do objeto e igualmente sua significação, exigindo do psiquismo o salto qualitativo representado pela generalização” (MARTINS, 2013, p. 137). Partindo desse entendimento, esse autor elegeu a palavra como unidade mínima de análise entre pensamento e linguagem:

A unidade mínima de análise do pensamento verbalizado é o significado da palavra, consubstanciado nos signos. O significado é, por sua natureza, ao

mesmo tempo um fenômeno do campo da linguagem e do campo do pensamento, e constitui uma unidade indecomponível, o elemento central e fundamental que faz da palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é (VIGOTSKI, 2001, p. 407 *apud* PASQUALINI; MARTINS, 2021, p. 88).

A partir desse pressuposto, entende-se que o significado da palavra é um aspecto fundante nos estudos de Vigotski, considerado uma generalização que se manifesta no conteúdo da palavra e que pode se desenvolver junto ao desenvolvimento da criança (MARTINS, 2011). Para esse autor, a “[...] complexificação dos significados da palavra reflete-se diretamente no curso evolutivo do pensamento, uma vez que opera decisivas transformações em sua estrutura e funcionalidade” (MARTINS, 2020, p. 128).

Martins (2011) ressalta que nos primórdios do desenvolvimento da linguagem a palavra era vista como uma simples extensão do objeto e o pensamento um “ato prático” relativamente independente da atividade. Entretanto, no decurso da vida, a partir das atividades que o sujeito passou a realizar, com a sua relação com os objetos e o grau de qualidade dessas atividades, o significado da palavra evoluiu, transformando-se em ato de pensamento.

Nessa evolução, segundo a teoria vigotskiana, apresenta-se transformações nas estruturas de generalização, ou seja, “[...] o uso funcional da palavra transforma-se em unidade com mudanças nas formas de generalização” (MARTINS, 2011, p. 171), implicando naquilo que Vigotski denominou de “autênticos e verdadeiros conceitos” (PORTO; MARTINS, 2018, p. 11).

Desse modo, ao assumir diferentes formas qualitativas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as estruturas de generalização atribuem características específicas à formação de conceito. Ocorrem três fases principais no desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual ou abstrato (MARTINS, 2011).

Porto e Martins (2018) salientam que a primeira fase é marcada pela indefinição do significado da palavra, momento em que pensamento e ação coincidem e a relação da criança com a realidade baseia-se em suas percepções e sensações. Ou seja, a palavra, nessa fase, corresponde ao signo pautado pela percepção sensível. Segundo Martins:

[...] Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugase, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis (MARTINS, 2011, p. 171).

Na teoria vigotskiana, esse momento é visto como de assimilação pela criança da conexão externa entre palavra e objeto e não a relação entre signo e significado. Entretanto, nessa fase a criança já tem a capacidade para dominar o aspecto denominativo da palavra, dado que lhe permite o desenvolvimento da fala compreensível (PORTO; MARTINS, 2018). Isso significa dizer que “[...] o domínio do aspecto externo, sonoro da palavra em relação ao objeto não equivale ao domínio de seu aspecto interno, intelectual. Com isso, não é a fala da criança pequena que resulta sincrética, mas o próprio pensamento” (MARTINS, 2011, p. 172).

Segundo Martins (2011), a próxima fase denominada de fase dos complexos possui uma longa trajetória, caracteriza-se pela formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, ocorrendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais. O pensamento nessa fase, da mesma maneira que nas demais, pretende estabelecer “[...] as conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual e consequentemente, da imagem psíquica dela resultante” (MARTINS, 2011, p. 172). Nesse sentido, Porto e Martins ressaltam que:

[...] Como os complexos pressupõem o estabelecimento de ‘relações entre coisas’ destaca-se, neles, aquilo que move as referidas relações e, consequentemente, orienta a generalização em curso. Este expediente foi denominado por Vygotski como núcleo do complexo. Ocorre ainda que tais relações se alteram no curso do desenvolvimento, ou seja, os traços nucleares dos complexos se modificam e, com isso, transformam os próprios complexos (PORTO; MARTINS, 2018, p. 12 - 13).

Logo, o pensamento por complexos assume um grau elevado no sentido de estabelecer um vínculo coerente e objetivo em relação ao pensamento sincrético, cedendo lugar aos vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata. Contudo, as generalizações ainda estão muito ligadas às ações práticas das crianças, sua capacitação sensível e experiências (MARTINS, 2013a).

De acordo com Martins, “[...] cada elemento do complexo relaciona-se com o conjunto baseando-se em diferentes estratégias de generalização, mas tais generalizações não ultrapassam, ainda, a esfera das ações práticas, da captação sensível e experiencial da realidade” (MARTINS, 2013, p. 138). Todavia, com as interações sociais que ampliam as possibilidades de desenvolvimento da criança, Vigotski constatou, dentro dos pensamentos por complexos, cinco subfases: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e

pseudoconceitos. Com o avanço dessas fases, as crianças realizam novas conexões e relações, que dão início a novas relações, agora de segunda ordem (MARTINS, 2013a).

Ao longo dessas cinco subfases, as relações captadas entre os objetos e fenômenos vão conquistando maior objetividade. Com isso, o salto qualitativo em relação ao pensamento sincrético está no fato de que as generalizações elaboradas pelo pensamento da criança “[...] ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, despontam relações de segunda ordem” (MARTINS, 2013a, p. 138-139). Nesse sentido,

Ainda que o pensamento por complexos vá alcançando relativa independência das ações sensoriais, possibilitando inferências com certo grau de abstração, as relações estabelecidas entre os objetos e fenômenos ocorrem de modo livre e arbitrário baseando-se, muitas vezes, em atributos errôneos acerca do real. Não obstante, tais relações oportunizam, ao término dessa fase, a formação dos pseudoconceitos (MARTINS, 2013a, p. 139).

A formação dos pseudoconceitos, considerada pela teoria vigotskiana como a última subfase do pensamento por complexos, é caracterizada pela formação de generalizações que “[...] em sua aparência externa assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, ainda refletem a dinâmica própria dos complexos” (MARTINS, 2013a, p. 139). Nesses pressupostos vigotskianos, os pseudoconceitos fazem a representatividade da maneira mais ampla do pensamento por complexos, estabelecendo uma equivalência funcional ao conceito. Dito isso, a diferença existente entre ambos, na comunicação da criança com o adulto, se mostra frágil ou até mesmo sem existência (MARTINS, 2013a). Desse modo,

Os pseudoconceitos comportam a representação do objeto manifesta como expressão verbal, na qual ocorre a centralidade do aspecto fonético da palavra em detrimento de seus aspectos semânticos. Portanto, a adoção verbal do conceito na qualidade de pseudoconceito não apresenta correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito, posto que o domínio verbal do objeto surge antes, atuando na mediação com a realidade objetiva com relativa independência do seu conteúdo interno (MARTINS, 2013a, p. 139).

Em outros termos, os pseudoconceitos ainda não se configuram como conceitos propriamente ditos, à medida que estão ligados aos aspectos fonéticos¹⁹ das palavras, ao domínio verbal, justamente por não terem alcançado um grau de abstração em relação aos

¹⁹ Os aspectos fonéticos estão relacionados com a face fonética da palavra que “[...] refere-se à sua manifestação externa, sonora, pela qual dado objeto é convertido em expressão verbal” (MARTINS, 2016c, p. 72).

aspectos semânticos²⁰ da palavra, ou seja, a sua significação conceitual. O avanço dessa condição perpassa pela superação dos conceitos potenciais, encaminhando-se aos verdadeiros conceitos, isto é, ao desenvolvimento do pensamento abstrato resultante “[...] do ato real do pensamento por via das operações racionais, fundamentalmente por meio de análises e sínteses cada vez mais elaboradas” (MARTINS, 2011, p. 174).

Nesse processo, é necessário que a criança consiga elaborar abstrações, realizando generalizações das propriedades essenciais dos conceitos potenciais, apropriando-os, progressivamente, por superação de sua experiência concreta. Nesse sentido: “A síntese resultante dessas operações mentais, tornando-se conteúdo do pensamento, possibilita generalizações em graus sucessivos de complexidade, com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem” (MARTINS, 2011, p. 175). Dessa forma, os aspectos semânticos da palavra começam a ser melhor compreendidos pela criança em relação aos aspectos fonéticos já alcançados nessa etapa.

Contudo, o grau mais elevado desse processo está relacionado com a intersecção desses aspectos quando o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, atinge seu mais alto grau de abstração. O que leva um longo período para ocorrer, estendendo-se até a adolescência (MARTINS, 2013b). Tal evolução tem uma dependência expressiva em relação ao próprio desenvolvimento da linguagem, posto que, nas palavras de Vygotski: “A linguagem é o meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A palavra, portadora do conceito, é [...] a verdadeira teoria do objeto a que se refere; o geral, nesse caso, serve de lei ao particular” (VYGOSTKI, 1996, p. 71 *apud* MARTINS, 2016d, p. 1583).

Desse contexto, é relevante enfatizar a importância da palavra para o desenvolvimento da linguagem e pensamento. De acordo com a teoria vigotskiana, “[...] no início do desenvolvimento da fala a face fonética da palavra é preponderante, ao longo do desenvolvimento psíquico esta relação deve se alterar, de modo que a face semântica assuma a primazia no entrecruzamento de pensamento e linguagem” (MARTINS, 2016c, p. 73).

No entanto, Vigotski pontuou que a inversão da ordem de prevalência entre face fonética e face semântica da palavra não ocorre de maneira espontânea, nem pode ser compreendida como uma ação natural. Em contrapartida, é resultante de um longo e gradual processo de

²⁰ Os aspectos semânticos referem-se à face semântica da palavra que “[...] compreende os significados ocultos que ela comporta, não resultando da mera captação sensorial do objeto convertida em denominação, tal como na face fonética, mas sim, de operações lógicas do raciocínio que visam a construção do conhecimento acerca do mesmo” (MARTINS, 2016c, p. 72).

internalização de signos, que tem como cerne o processo de formação de conceitos (MARTINS, 2016c). Para esse autor:

[...] as mudanças qualitativas que ocorrem no pensamento quando as dimensões abstratas (semânticas) da palavra superam – por incorporação, as dimensões sensoriais nominativas (fonéticas), isto é, quando o curso do pensamento progride da captação sensível, empírica, do objeto em direção à sua apreensão abstrata, teórica. Portanto, o desenvolvimento do pensamento não ocorre de modo alheio à complexificação da linguagem e, ambos, formam-se e transformam-se no processo histórico-social de apropriação da cultura (MARTINS, 2016c, p. 73).

Em outras palavras, o salto qualitativo no desenvolvimento de pensamento e linguagem está atrelado às interações que a criança estabelece em seu meio social e à qualidade delas. Tal fato é realizado por mediações estabelecidas entre a relação sujeito-objeto, a depender das condições de vida, do modo pelo qual o sujeito se apropria da cultura e dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, perpassando pela educação (MARTINS, 2013a).

Cabe salientar, em consonância com Martins, que a trajetória descrita ultrapassa as peculiaridades da fase infantil e adolescência, podendo ser característica, inclusive, do “[...] pensamento de adultos privados de condições culturais de desenvolvimento. Destaque-se, pois, que o pensamento abstrato resulta das apropriações das objetivações simbólicas, que carecem de transmissão por outrem, que demandam ensino” (MARTINS, 2013a, p. 140).

Por essa razão, advoga-se em favor de um ensino desenvolvente emancipatório, desde a tenra idade, perpassando pelo processo de alfabetização que oportunize a apropriação dos conhecimentos científicos, não cotidianos, elevando a capacidade de desenvolvimento do psiquismo humano (MARTINS, 2011).

3.2.2 A linguagem oral como precedente da linguagem escrita

O surgimento da linguagem humana caracterizou-se como novo processo de desenvolvimento do ser humano a partir das necessidades de comunicação decorrentes da atividade vital humana: o trabalho. Ao propiciar à humanidade a conquista de um elevado grau de desenvolvimento, “[...] a linguagem é o marco referencial do desenvolvimento cultural do homem, posto que a constituição deste sistema de signos representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural” (VIGOTSKI, 1995 *apud* MARTINS; RABATINI, 2011, p. 353). Assim, ela se configura como uma das funções

mais importantes na história do desenvolvimento das funções psíquicas, à medida que realiza uma síntese do acúmulo da experiência social da humanidade, possibilitando que as objetivações humanas possam ser transmitidas às gerações posteriores (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

Segundo Martins, Carvalho e Dangió, “[...] o desenvolvimento da linguagem acontece a partir do plano intersíquico, isto é, das relações sociais, e pela via da internalização se firma no plano intrapsíquico” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 340). A apropriação desse sistema comunicativo fundamenta-se, conseqüentemente, nas relações sociais e, a partir delas, torna-se imperativo para a constituição do psiquismo de um sujeito particular. Esse processo de internalização perpassa por uma longa trajetória de formação, pela qual a palavra vai se instituindo, ao mesmo tempo, como cerne tanto da fala quanto do pensamento (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

Considerada como uma das mais relevantes funções psíquicas, a linguagem oral, precedente da linguagem escrita, é composta de três elementos constitutivos da fala. De acordo com Luria, esses elementos são:

[...] o mecanismo acústico; a organização léxico-semântica e a sintaxe. O primeiro corresponde à conversão de um fluxo de sons em fonemas, ou seja, no isolamento e posterior aglutinação de sons pelos quais os mesmos conquistam significação. Já o segundo diz respeito ao domínio do código lexical da língua, por meio do qual são estabelecidas as correspondências entre as imagens mentais da realidade e seus equivalentes verbais, conferindo funcionalidade às palavras. Este domínio possibilita a designação de objetos e fenômenos em um sistema de conexões morfológicas e semânticas. Tais conexões são requeridas à sintaxe, último componente, que se manifesta nas formas de frases, necessárias à narrativa falada, demandando a consolidação da linguagem gramatical. Apesar das variações em seu grau de complexidade, a sintaxe é sempre condicionada pela transição do pensamento em fala (LURIA, 1981 *apud* MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 340)

O caminho percorrido para o desenvolvimento da fala necessita essencialmente do pensamento e, pelo entrecruzamento de ambos, a palavra vai se solidificando, cada vez mais, como ato de pensamento (MARTINS, 2011). Nesse sentido, Martins, Carvalho e Dangió (2018) explicam que, embora o desenvolvimento da linguagem oral encaminha-se para o percurso “[...] palavra–frase–orações–complexo sistema de fala, mesmo na pronúncia de uma única sílaba dotada de significado pode estar condensada não só uma palavra, mas uma frase e até mesmo uma oração” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 341).

Isso significa dizer que nos primeiros meses de vida a criança ainda não apresenta uma fala compreensível, ela emite sons vocais em uma tentativa de se comunicar com o adulto. Esses

sons agem “[...] como respostas vocais de fundo emocional que atendem a reflexos incondicionados, correspondendo a um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem” (VIGOTSKY, 2001, p. 396 *apud* DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 214). Contudo, ao se relacionar com o outro, sobretudo com o adulto, no curso de seu desenvolvimento, a criança passa a reagir

[...] a reflexos condicionados por sua experiência social, e, paulatinamente, tais reações se convertem em instrumentos sociais de comunicação. [...] É exatamente nesse processo de conversão dos sons reflexos em palavras que passa a ocorrer a complexificação do psiquismo humano, de modo que os objetos dados à captação sensível conquistem representações abstratas representadas pelas ideias consubstanciadas nas palavras da linguagem (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 214).

Nessa direção, a fala se coloca como uma técnica de expressão do pensamento a partir do que se aprendeu acerca do significado e controle da palavra visando à realização de determinados objetivos (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). Para clarificar o exposto, toma-se o seguinte exemplo:

Tendo compreendido o significado de uma palavra, como forma de expressão, como um meio de adquirir controle sobre as coisas que lhe interessam, a criança começa a juntar palavras tumultuadamente e a utilizá-las com esse objetivo. A palavra ‘babá’ não significa somente babá para a criança: significa ‘babá venha aqui’, ou ‘babá, vá embora’, ou ‘babá, me dê uma maçã’. Dependendo das circunstâncias, pode adquirir sentidos diferentes, mas aparece sempre em sua forma ativa que expressa, numa única combinação de sons, todo o desejo da criança. O primeiro período do uso significativo da fala é sempre um período de sentenças de uma só palavra (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 210 *apud* MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 341).

A fala, após o avanço dado pela sua manifestação expressiva, passa “[...] a ter também função no planejamento e na orientação do comportamento, sinalizando a mudança da linguagem em sua prevalência intersíquica à primazia intrapsíquica” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 341). Esse avanço está relacionado com o surgimento da fala egocêntrica²¹, que marca a transição da linguagem externa em linguagem interna. Para Martins, Carvalho e Dangió:

²¹ A expressão “fala egocêntrica” foi proposta por Jean Piaget para designar um tipo específico de fala, voltado ao próprio sujeito. Tornou-se uma categoria recorrente em estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e relações entre linguagem e pensamento da criança (MARTINS, 2011, p. 144).

A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando essa fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, se volta para si mesma, quando, em lugar de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela a si mesma. Nesse segundo caso, a fala que intervém na solução passa desde a categoria de função intersíquica à de função intrapsíquica. A criança aplica a si mesma o método do comportamento que antes aplicava ao outro, organizando assim sua conduta individual segundo a forma social de conduta. A fonte da atividade intelectual e do controle sobre seu comportamento na resolução de problemas práticos complexos não é conseqüentemente a invenção de algum tipo de ação lógica pura, mas a aplicação de uma atitude social para consigo mesmo, a transferência de uma forma social de conduta na organização de sua própria psique. (VYGOTSKY; LURIA, 2007, p. 32 *apud* MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 341).

Do exposto, depreende-se, a partir dos pressupostos vigotskianos, que a fala egocêntrica é marcada por “[...] uma série de estágios que antecedem a linguagem interior” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 132). Essa por sua vez, é altamente especializada e distinta em relação à linguagem oral, ou seja, a linguagem externa. Ao estudar essa questão, diferentemente do entendimento de que a linguagem interna realiza apenas a representação da linguagem externa, mas sem a presença de som (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018), Vigotski afirma que

[...] o traço distintivo central entre elas reside na redução fonética quase absoluta que se verifica na linguagem interna. Por detrás dessa redução se estabelecem relações diferentes entre os aspectos semânticos e fonéticos, prevalecendo, na linguagem interna, o sentido sobre o significado da palavra, isto é, os aspectos semânticos se sobrepõem aos aspectos sonoros e fonéticos (VYGOTSKY, 2001 *apud* MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 341).

Isso significa dizer que quando a criança começa a compreender a função social dos objetos que se encontram em sua volta, esse fenômeno é caracterizado pelo entrecruzamento entre linguagem e pensamento. Desse modo: “A criança principia, assim, o domínio de signos, dado que possibilita a representação ideativa do objeto, e os primórdios das operações lógicas do raciocínio representadas na abstração e generalização” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 126).

Para Franco e Martins, “[...] é pela via da aquisição da fala que a criança inaugura seu contato e adquire consciência dos aspectos fonéticos, lexicais, semânticos, sintáticos e gramaticais da língua, que se impõem como fundamentos da aquisição da leitura e da escritura” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 105). Ou seja, é por meio da linguagem que se abre a possibilidade para a criança se apropriar dos signos, permitindo o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Em relação à linguagem escrita, essa por sua vez tem total dependência de um processo mais amplo consubstanciado no desenvolvimento do psiquismo. É caracterizado “[...] como um sistema instituído pelas funções psicofísicas sensação, atenção, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção/ sentimentos, a quem compete formar o reflexo consciente da realidade objetiva” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 339) e necessita da apropriação da cultura, fator decisivo para transformar essas funções conferindo-lhes as propriedades tipicamente humanas (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). Dentre tais propriedades destacam-se:

[...] a acuidade perceptual simbólica, a atenção focal, a memória lógica, a criação e domínio de signos, o raciocínio, a criatividade, a valoração afetiva etc., instituindo o comportamento humano como ato cultural voluntário e sob controle de finalidades conscientes específicas. Haja vista que a formação dessas propriedades não resulta de dispositivos inatos, mas das demandas da vida social, a educação desponta como processo ontologicamente necessário à humanização do psiquismo e, conseqüentemente, de sua qualidade depende a referida formação (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 339).

Logo, para o processo de aquisição da leitura e escrita é imprescindível a conquista de tais propriedades funcionais, o que leva a constatação de que a alfabetização é um procedimento condicionado pelo processo de formação de um psiquismo complexo, tipicamente humano, cuja principal característica se mostra na capacidade de abstração (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

Dessa forma, entende-se que a linguagem escrita “[...] se constitui como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 1995 *apud* DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 24). Essa ferramenta comunicativa está atrelada ao desenvolvimento da linguagem, que por sua vez, apresenta-se ligada às condições específicas de comunicação. De acordo com Dangió e Martins:

Para comunicar-se o ser humano se utiliza de diversas linguagens, sendo a linguagem escrita uma delas. Nesse sentido, a escrita apresenta-se como um importante veículo de comunicação e disseminação de ideias e pensamentos, construindo um acervo incalculável de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a que todos têm direito de acesso (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 31).

Entretanto, o desenvolvimento da escrita pela criança é permeado por um complexo processo de desenvolvimento não linear e não se restringe ao reconhecimento das letras e de

habilidades motoras. Nessa direção, Martins ressalta que o “[...] domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil” (MARTINS, 2011, p. 146). Dessa forma, as funções psicológicas como: percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita é constituída.

Disso decorre a importância desse entendimento, para se compreender o processo de desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, uma vez que a palavra adquire centralidade, considerada como unidade mínima de análise entre linguagem e pensamento na teoria vigotskiana, como apontado anteriormente.

É a partir desse contexto que se faz necessário explicitar o percurso anterior ao desenvolvimento da escrita, tal como utilizada na cultura letrada, isto é, os seus estágios²², tomando a palavra como o elemento para o entendimento desse processo. Nessa perspectiva Franco e Martins relatam que:

Quando a criança faz uso da palavra/conceito, tem-se a possibilidade da representação de algo, e esse momento marca o início de um longo processo que traz em seu bojo a possibilidade do desenvolvimento da escrita enquanto ferramenta psíquica. O ponto de partida para a compreensão desse processo é a palavra – a palavra é o signo dos signos-, mas será preciso explicitar como a palavra se edifica na qualidade de conceito, ou seja, como ocorrem as relações internas entre ideias que se expressam no significado da palavra (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 110).

Posto isso, é relevante destacar que quando a criança passa a compreender que a palavra traz em si uma ideia de algo, esse entendimento possibilitará que ela opere com os objetos na sua ausência, perpassando por processos de abstração e generalização, descobrindo a função social dos objetos, e, por conseguinte, dos signos que os representam abstratamente. A esse respeito, Marsiglia e Saviani pontuam que:

Para que a imagem do objeto se converta em signo, a criança precisa compreender que a ‘cadeira’, não é só uma cadeira. Desse modo, colocam-se em jogo os processos de generalização do pensamento, possibilitando à criança a aproximação à função social dos objetos e conseqüentemente dos signos que os representam abstratamente, possibilitando o domínio primário

²² Os estágios de desenvolvimento da escrita foi um estudo realizado por Luria (2010), em consonância com os pressupostos vigotskianos, em que ele realizou uma experiência com crianças que não haviam tido contato com a escrita. Contudo, é importante sinalizar que nossa análise em relação a esses estágios foi realizada a partir de pesquisadores que discutem essa temática. A referência ao formulador desses estágios ocorreu para corroborar as discussões.

do idioma, que é característico do segundo ano de vida e que amplia o vocabulário que a criança decodifica e pronuncia (MARTINS, 2012 *apud* MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 6).

Nessa mesma direção, Martins e Marsiglia (2015), apoiadas pelos estudos vigotskianos, pontuam que esse momento é correspondente à etapa linguística-fonética, marcando o início do entrecruzamento entre linguagem e pensamento que até então eram independentes. Esse salto qualitativo resulta do entendimento pela criança da função social dos signos, ou seja, as palavras vão adquirindo significado para elas. Para Dangió e Martins,

[...] o domínio da palavra representa a célula nuclear do ensino da linguagem escrita, uma vez que ela, conforme já indicado, unifica duas funções psíquicas de especial grandeza: linguagem e pensamento. Todavia, essa unidade destaca não a palavra em si, mas seu significado, uma vez que apenas ele eleva a palavra à condição de conceito, de generalização, firmando-a e como um fenômeno tanto da linguagem quanto do pensamento (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 216).

Avançando nesse raciocínio em conformidade com a teoria vigotskiana, Martins e Marsiglia (2015) assinalam que a partir da compreensão da função social dos signos pela criança, uma nova etapa se constitui e a palavra passa a compor uma outra dimensão na vida dela, resultante da necessidade de comunicação em si e pela necessidade para compreensão sobre o mundo. Disso, decorre a necessidade de dominar os aspectos gramaticais da língua, à medida que [...] “[...] para ser capaz de ler e escrever, a criança precisa organizar previamente relações funcionais com os objetos pela mediação das palavras, tendo em vista a promoção do ‘salto qualitativo’ requerido pela linguagem gráfica” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 45).

3.2.3 Os estágios de desenvolvimento da escrita

No percurso do desenvolvimento infantil, no que se refere aos estágios de desenvolvimento da escrita mediado pelo ensino, a criança começa a lançar-se ao desafio de escrever, imitando o adulto. Esse processo foi denominado por Luria (2010) como pré-instrumental. Para esse autor, a criança nesse estágio “[...] não apreendeu ainda o sentido e a função da escrita, sabe que o adulto escreve, e quando recebe a tarefa de anotar uma sentença, tenta reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada” (LURIA, 2010, p. 154).

Nesse sentido, de acordo com Martins e Marsiglia (2015), o desenvolvimento efetivo da criança na fase pré-instrumental encontra-se na capacidade de registro, uma vez que ela já domina determinadas operações que possibilitam realizar marcas no papel e sua capacidade de compreender que existe uma escrita utilizada pelo adulto. No entanto, para essa escrita ainda não lhe é atribuído algum significado e também não é utilizada como um recurso mnemônico.

Seguindo o percurso do desenvolvimento da escrita, a etapa seguinte é denominada por Luria (2010) de atividade gráfica diferenciada, que dentro das condições adequadas de desenvolvimento, ocorre por volta dos quatro ou cinco anos de idade da criança. Sobre isso, Martins e Marsiglia (2015) destacam, a partir dos estudos de Luria, que a criança começa a usar registros gráficos para ajudar a lembrar aquilo que foi solicitado para ela “escrever”.

Entretanto, essa escrita ainda não se difere muito da etapa anterior, mas o modo pelo qual a criança fez a disposição do registro auxilia para lembrar a sentença ditada. Nesse caso, os rabiscos adquirem uma função específica servindo de auxiliar do signo, demonstrando um aprimoramento desse registro.

Nesse entendimento, Marsiglia e Saviani ressaltam que o desenvolvimento ora apresentado é “[...] da atribuição de significados às marcas que faz (função mnemônica) e então o desenvolvimento iminente pelo qual podemos nos guiar é da necessidade de superar o registro mnemônico, fazendo-o expressar um conteúdo específico” (MARSIGLIA; MARTINS, 2017, p. 7).

Esses autores pontuam que para que a criança consiga avançar para uma forma mais elaborada de registro, os “[...] elementos da matemática são fundamentais, como quantidades, tamanhos, formas, espessuras etc., de tal modo que permitam representar uma relação entre signo e significado” (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 8).

A fase posterior a essa refere-se à escrita pictográfica, resguardadas as condições adequadas de desenvolvimento, apresenta-se por volta dos cinco ou seis anos de idade. De acordo com Martins e Marsiglia (2015), as crianças que se encontram nessa faixa etária já desenham com certa prontidão, mas não conseguem relacionar o desenho como uma forma auxiliar da escrita. Nesse caso, as autoras chamam a atenção para a necessidade de dirigir o desenho da criança para que ela possa superar o seu uso como técnica de escrita, substituindo-o pela escrita simbólica.

A escrita simbólica é a fase do desenvolvimento da escrita que corresponde à passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nessa fase: “Entre os seis/sete e dez anos de idade (o que corresponde em nossa seriação escolar aos anos iniciais do ensino

fundamental), em que a alfabetização se sistematiza e consolida” (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 11).

Martins e Marsiglia (2015) pontuam, em consonância com os estudos de Luria, que nesta fase, para a criança fazer a transição entre as formas primitivas de registros gráficos para o domínio das formas gráficas culturalmente utilizadas vai depender da melhora gradual das técnicas utilizadas. Sendo assim, depende de como essas técnicas serão trabalhadas para uma efetiva apropriação da linguagem escrita.

A faixa etária correspondente ao estágio de desenvolvimento da escrita simbólica corresponde à fase de sistematização e consolidação da alfabetização, como pontuado, e, portanto, é parte significativa para a pesquisa. Assim, é importante mencionar que as crianças com essa idade desenvolvem atividades que são necessárias para o seu desenvolvimento psíquico.

3.2.4 A atividade como categoria para o desenvolvimento do psiquismo

Quando se refere às atividades, relaciona-se àquelas que promovem o desenvolvimento do psiquismo. Para a Psicologia Histórico-Cultural a atividade é definida como a

[...] forma de relação viva através do qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas da natureza (PETROVSKI, 1985, p. 142-143 *apud* TULESKI; EIDT, 2020, p. 45).

Isso significa dizer que é por meio das atividades que a criança vai se desenvolver, visto que ela “[...] não nasce com as funções psíquicas complexas ou tipicamente humanas desenvolvidas, são necessárias atividades que requeiram tal desenvolvimento” (FRANCO; MENDONÇA, 2021, p. 12). No entanto, cabe ressaltar que não são quaisquer atividades que permitem essa evolução, mas aquelas que direcionam o desenvolvimento do psiquismo em um determinado período e são denominadas de atividade dominante ou atividade principal (FRANCO; MENDONÇA, 2021).

Nesse contexto, ao colocar em relevo as contribuições de Elkonin e Leontiev, Facci pontua a afirmação dada por esses estudiosos que cada estágio de desenvolvimento da criança

“[...] é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade” (FACCI, 2004, p. 67). Para esses autores, o homem ao adaptar-se à natureza conforme as suas necessidades, a partir das condições concretas dadas de sua existência, cria objetos e meios de produzi-los, para atender às suas necessidades.

No caso das crianças, a mesma situação ocorre, a depender do nível de desenvolvimento psíquico em que ela se encontra. Para cada etapa do desenvolvimento tem uma atividade-guia que a coloca em relação direta com o mundo, a partir da sua realidade e de suas necessidades, que lhe permite um avanço em termos psíquicos (FACCI, 2004).

Segundo Elkonin, “[...] os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo” (ELKONIN, 1987 *apud* FACCI, 2004, p. 67). Vale ressaltar que “[...] não será a idade da criança em si que determinará o conteúdo do estágio de desenvolvimento; mas, ao contrário, a idade depende do conteúdo a ser determinado pelas condições sócio-históricas. A mudança de uma atividade guia²³ para outra marca a transição a um novo período” (FRANCO; MENDONÇA, 2021, p. 12).

Desses estágios mencionados, direciona-se a atenção para a atividade de estudo, em virtude de ser a atividade relativa ao desenvolvimento psíquico das crianças que se encontram no período da idade escolar, o que coincide com a idade que se inicia o primeiro ano do Ensino Fundamental da Educação Básica brasileira, em que se sistematiza, e, posteriormente, se consolida a alfabetização. Contudo, primeiramente, é relevante salientar que quando se refere à atividade de estudo, isso não significa dizer que se refere às “[...] ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola e fora dela, tais como leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdo, avaliações, cópias, lição de casa etc.” (ASBAHR, 2016, p. 96).

A atividade de estudo está relacionada com as necessidades da criança com o seu entorno social, na medida em que ela muda de uma etapa de escolarização para a outra, ou seja, finaliza a etapa da Educação Infantil e inicia seus estudos no Ensino Fundamental. Essa fase de transição incide na criança um novo posicionamento social, assumindo novas obrigações, exigindo-se

²³ Para Franco e Mendonça (2021) atividade guia tem o mesmo significado que atividade principal ou dominante. A atividade-guia, segundo A. N. Leontiev, é a atividade que desempenha um papel fundamental nas mudanças psíquicas da criança em determinados estágios do desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 162).

dela uma organização do trabalho de forma mais sistemática com novos direitos e deveres (ASBAHR, 2016).

Dessa forma, segundo Facci, “[...] o estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família” (FACCI, 2004, p. 70). Nesse sentido, é observável as várias mudanças que a criança vive em suas relações sociais e o modo pelo qual a família passa a se relacionar com ela. Pode-se sinalizar que as perguntas sobre as atividades desenvolvidas na escola, sobre os seus estudos, o silêncio exigido pelos demais membros da família quando a criança está realizando as tarefas, são indicativos dessas mudanças. (FACCI, 2004).

Nessa mesma direção, Asbahr (2016) salienta que as relações sociais da criança se modificam consideravelmente no sentido de que ela começa a colocar em prática uma atividade valorizada socialmente, considerada “importante e séria”, ou seja, ocorre uma mudança em sua posição social.

Contextualizada essa etapa de desenvolvimento psíquico pela qual a criança passa, é importante trazer o conceito de atividade de estudo que, segundo Asbahr, “[...] refere-se à atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico” (ASBAHR, 2016, p. 96). Em outros termos, pode-se dizer que se trata das crianças buscarem compreender os conhecimentos que os adultos têm, compartilhando com eles os saberes que historicamente já foram acumulados pela humanidade. Para isso, a instituição escolar desempenha um papel fundamental na tarefa de ensinar, proporcionando a formação do pensamento teórico, ou seja, a formação de conceitos.

De posse dessas explicitações relevantes para o entendimento do processo de desenvolvimento da criança, retoma-se a alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico. Como visto, a palavra é tomada como unidade mínima de análise à medida que ela se torna centralidade não apenas para a compreensão do desenvolvimento infantil ao articular-se com a linguagem e o pensamento. Mas, sobretudo, a explicação “[...] das vinculações internas essenciais que se estabelecem entre linguagem oral e linguagem escrita” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 153). Portanto, segundo Franco e Martins (2021), a criança só alcançará a capacidade de escrever quando ela conseguir tomar um objeto por outro, abstrair e elaborar o conceito de palavra.

Assim, o processo de alfabetização sob a perspectiva teórica adotada pode ser iniciado pela palavra abordando tanto o seu aspecto fonético quanto o seu aspecto semântico. Nessa proposição, Dangió e Martins asseveram que:

[...] ao destacarmos a importância da alfabetização de todos e de cada um dos alunos, elevamos a importância do ensino ao status de condição *sine qua non* para que o homem do povo se aproprie da palavra para além de seu aspecto fonético. Em sua origem social, a fala humana encontra-se carregada de significados que contém em si generalizações expressas nas palavras, do que resulta a afirmação da mesma em sua dupla face: a fonética e a semântica; faces essas que se complementam no entendimento da mensagem comunicativa (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 214).

Desse pressuposto, destacam-se as contribuições de Davidov (1988 *apud* FRANCO; MARTINS, 2021) ao sinalizar, com base na lógica dialética, que os aspectos fonéticos e semânticos não se constituem de maneira isolada no processo de conhecimento da língua. Em contrapartida, são considerados como integrantes de um mesmo processo contínuo em direção à construção do conhecimento. Isso significa dizer que no processo de alfabetização esses aspectos precisam ser trabalhados para a criança ter condições de se apropriar da leitura e da linguagem escrita.

Com respaldo nos estudos de Franco e Martins (2021) pode-se ressaltar a importância dos aspectos fonéticos para a aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que para a criança escrever ela “[...] precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 162). Se para se apropriar da linguagem oral a criança necessita entender que cada palavra faz referência a um objeto, na escrita o desafio está na capacidade de compreensão de que para cada palavra existe uma forma de representá-la graficamente, condicionando até o seu significado. Nesse sentido, segundo as autoras, é necessário ensinar a criança sobre a relação entre sons e letras:

Ao compreender que os sons podem ser ‘desenhados’ sob a forma de letras, a grafia das palavras é uma conquista da humanidade, existindo uma forma arbitrária de grafar as letras/palavras e, para vir a escrever, a criança precisa ser instruída a grafar e compreender as inúmeras nuances das letras em relação ao som que representam (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 154).

Ainda, segundo as autoras, a partir das contribuições de Luria, é pela tomada das formas de representação dos sons que a criança terá a oportunidade de avançar rumo ao desenvolvimento de possibilidades para manifestar o seu pensamento por meio do registro gráfico: “Por essa via, esse complexo sistema de códigos formado ao longo da história social passa a ser um instrumento do psiquismo da criança” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 155).

Uma vez ressaltada a relevância da face fonética para a alfabetização, a face semântica tem o mesmo grau de importância para a apropriação da leitura e da linguagem escrita, pois em

consonância com Vigotski, “[...] generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 398, *apud* DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 216). Essa forma de entendimento perante os estudos vigotskianos possibilita chegar à compreensão de que o significado da palavra é visto como um fenômeno do pensamento (DANGIÓ; MARTINS, 2015).

Desse pressuposto, concorda-se com Dangió e Martins (2015) quando sinalizam que no processo de alfabetização é impróprio o entendimento de que existe uma separação entre “forma (domínio estrutural da palavra) e conteúdo (significados da palavra)” (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 216) para se ensinar a ler e a escrever. O movimento entre fonética e semântica caminha com o desenvolvimento da linguagem, logo, esses processos não podem ser tomados de maneira dicotômica.

Nessa perspectiva, Franco e Martins apontam que para “[...] a criança escrever necessita dos domínios fonéticos e semânticos da língua, conseqüentemente, a organização do ensino necessita, de partida, dispensar atenção às dimensões fonéticas e semânticas da palavra” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 112).

No entanto, é válido ressaltar que não se está propondo uma única maneira de conceber o processo de alfabetização. Apresenta-se como o ensino da leitura e da escrita na educação escolar pode ser entendido a partir de bases teóricas que levam em consideração o percurso histórico do desenvolvimento da criança e suas implicações para um ensino envolvente, pautado em uma metodologia Histórico-Crítica da alfabetização.

3.2.5 O papel do professor alfabetizador na perspectiva Histórico-Crítica

A tarefa de alfabetizar uma criança não é fácil, pois ela percorre um longo caminho de complexidade, mediado pelas ações do professor, para que tenha condições de se apropriar de uma das formas de objetivações humanas: a escrita (MARTINS, MARSIGLIA, 2015). O professor exerce um papel fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem, “[...] pois seu trabalho dá vivacidade e materialidade ao trabalho educativo” (MARSIGLIA; CARVALHO, 2017, p. 67). Nesse sentido, destaca-se o quanto é relevante para o professor “[...] compreender os motivos que levam a criança à ação de representar suas ideias graficamente é central para o início do processo de alfabetização” (FRANCO; MENDONÇA, 2021, p. 20).

Ao tecer essas considerações, é importante sinalizar que o professor alfabetizador, perante a perspectiva Histórico-Crítica, parte de uma compreensão de mundo e de sociedade implicada com as relações sociais ao entender que o ser humano como sujeito se constitui socialmente, por meio da educação como mediação da prática social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Assim, a partir dessa compreensão, assume um posicionamento político, social, comprometido com a transformação da realidade por meio de uma prática alfabetizadora emancipatória.

Nessa direção, pontua-se que o planejamento da alfabetização sob essa abordagem parte do método pedagógico Histórico-Crítico considerando os momentos: prática social como ponto de partida e chegada da ação educativa, problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 1984). Para tanto, é imprescindível ao professor uma boa formação teórica, com conhecimentos didático-pedagógicos e psicológicos acerca do desenvolvimento humano, para compreender que o aluno aprende por meio das interações sociais e dominar o objeto de ensino: a língua portuguesa. Desse modo,

[...] ao professor alfabetizador cabe o conhecimento da língua portuguesa em seus aspectos históricos, estruturais e discursivos, bem como sobre as melhores formas para transmiti-lo, tendo em vista que, de posse desses conhecimentos tenha condições de colocar em prática uma didática desenvolvente (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 247).

Ao planejar a prática pedagógica, o professor alfabetizador deve levar em consideração a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2011), refletir quais conteúdos são necessários para que o aluno se aproprie da linguagem escrita e as melhores formas para atingir esse propósito. Para isso, é preciso considerar, essencialmente, quem é o sujeito dessa aprendizagem para a transmissão-assimilação do saber sistematizado (SAVIANI, 2013).

Para alcançar tal propósito é fundamental que o alfabetizador organize o ensino, levando em consideração a repetição, entendendo-a de forma integrada ao planejamento, como o exercício contínuo de atividades que propiciem a apropriação da leitura e escrita, pois essas repetições são necessárias para a criação de automatismos. Isto é, para a apropriação efetiva da linguagem escrita, para que o aluno possa utilizá-la de maneira autônoma e livre. Nessa questão, Saviani nos chama a atenção ao pontuar que,

[...] 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 da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar

certos mecanismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. **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.** Nota-se que se libertar, aqui não tem sentido de se livrar, quer dizer abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados, internalizados, passando em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica (SAVIANI, 2013, p.18, grifos nossos).

Tais aspectos requerem uma formação teórica consistente, lembrando que as repetições de atividades não podem ser esvaziadas de significado, entendidas como meras repetições ou uma espécie de treinamento. Ao contrário, para se chegar ao automatismo, ou seja, para adquirir autonomia com a apropriação do conhecimento (SAVIANI, 2013), é necessário um trabalho intencional, organizado e sistematizado, com foco para um ensino desenvolvente (MARTINS, 2011).

Com esse propósito e tendo em vista que o processo de alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico, como já pontuado, inicia-se pela **PALAVRA**, considerada como unidade linguística de referência para o processo de aquisição da leitura e escrita (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). Ao organizar o trabalho educativo o professor alfabetizador enfocará ora a face fonética, ora os aspectos semânticos da palavra, em um movimento dialético de figura-fundo:

[...] no ensino da escrita há que se diferenciar, a cada momento do processo, aquilo que se impõe como fundo em relação ao que se impõe como figura. A linguagem oral, os textos e as frases, em suas expressões globais, representam o fundo sobre o qual a alfabetização ocorre, e tem como figura as relações entre fonemas e grafemas. A partir do momento em que o domínio da relação entre grafema e fonema se concretiza, linguagem oral, textos e frases passam a ser figura no estudo gramatical da linguagem escrita enquanto fonemas e grafemas tornam-se fundo. Com isso afirmamos o princípio metodológico dialético para a orientação do ensino da escrita, tendo em vista superar as perspectivas que unilateralizam ora enfoques analíticos ora os enfoques sintéticos em alfabetização (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 344).

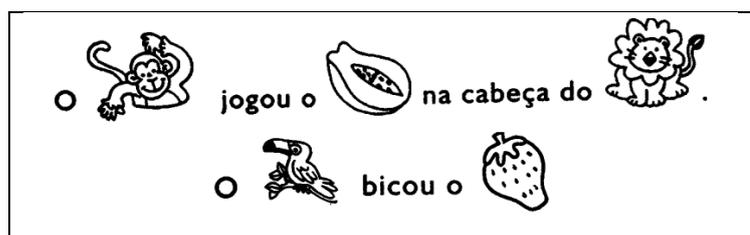
Ao planejar sua prática docente a partir desse movimento, o professor alfabetizador também deverá considerar que “[...] as ações pedagógicas de alfabetização devem iniciar-se pela escrita de substantivos concretos” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 53), uma vez que apresentam uma forma mais acessível de entendimento por parte das crianças.

Contudo, cabe pontuar que, além de se iniciar a prática alfabetizadora pela palavra, é importante o professor propiciar atividades que contribuam para o domínio do código escrito. Nesse sentido: “Uma importante ação (diária) do educador é fazer a leitura do alfabeto, pedindo que os alunos repitam o som que cada letra emite isoladamente, associando seus sons com outros elementos que sirvam de recurso auxiliar de memória” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 58). Conhecendo o alfabeto (relação grafema-fonema), a criança poderá se arriscar na tentativa de escrever as palavras pronunciadas por ela (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017).

Por conseguinte, os conteúdos de ensino deverão partir dos conteúdos clássicos, entendidos por Saviani (2013) como aquilo que tem permanência, configurando-se como essencial. Nesse entendimento, tais conteúdos precisam ser representativos dos saberes mais elaborados conquistados pelo gênero humano em relação aos domínios da língua portuguesa, não reduzindo “[...] o complexo processo de alfabetização à mera codificação e decodificação das palavras que povoam a cotidianidade dos alunos” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 235).

Com o propósito de auxiliar os estudantes a avançarem na aquisição da leitura e escrita, o professor alfabetizador poderá propor “ações de escrita coletiva” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 57), proporcionando o conhecimento sobre os aspectos característicos dos diferentes gêneros textuais que circulam nas práticas sociais. Outra possibilidade seria trabalhar com frases, cartas e músicas enigmáticas que podem auxiliar as crianças a realizarem a leitura com a ajuda do desenho e, posteriormente, substituí-lo pela palavra escrita, conforme Figura 1 (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Figura 1 - Frases enigmáticas



Fonte: Martins e Marsiglia (2015, p. 62).

Seguindo essa direção, na intenção de promover avanços significativos no processo alfabetizador, o professor poderá alterar o lugar das escritas coletivas para atividades mais individualizadas,

[...] pois agora (de posse de instrumentos culturais complexos) a criança poderá escrever individualmente, sendo esta uma tarefa necessária, posto que cada uma precisa se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos

e isso só é possível na atuação de cada indivíduo singular em seu processo de humanização. A qualidade dessas escritas (forma e conteúdo) depende dos conteúdos de língua portuguesa disponibilizados aos alunos, referentes à gramática e aos gêneros (literários ou não) (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 11).

Em consonância com o exposto, não se pode deixar de mencionar a importância de se trabalhar com os gêneros literários e assinalar o quanto são significativos para o aprendizado dos alfabetizados. Concorda-se com Pasqualini e Abrantes, ao afirmarem que:

A literatura destinada à criança se constitui como conhecimento humano que encontra na forma estética sua realização. Pode constituir-se como força ativa para o desenvolvimento de capacidades psíquicas à medida que mobiliza na criança processos de pensamento pela assimilação de conhecimentos contidos nas obras. Os conteúdos comunicados pelas histórias infantis possuem importante grau de elaboração social, constituindo-se como forma objetivada de consciência social. Organizados com a perspectiva de serem acessíveis à compreensão infantil, apresentam-se, ao mesmo tempo, como provocadores de questionamentos, produzindo desafios à interpretação da criança, mobilizando, assim, processos de pensamento a partir da relação com a forma artística, que por sua vez se articula com a interpretação conceitual da realidade (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 20-21).

A literatura infantil exerce um papel importante na formação do aluno, ampliando a sua capacidade de refletir, por meio das histórias literárias, acerca da sua realidade vivida e ainda proporcionar um contato direto com a linguagem escrita, permitindo à criança avançar no processo de aquisição da leitura e escrita.

Ao planejar o trabalho pedagógico, deve-se incluir atividades referentes à literatura infantil e considerar que as crianças, no período de alfabetização, encontram-se na fase de desenvolvimento psíquico, conforme assinalam Marsiglia e Saviani:

Entre os seis/sete e dez anos de idade (o que corresponde em nossa seriação escolar aos anos iniciais do ensino fundamental), em que a alfabetização se sistematiza e consolida, a Atividade-guia é o Estudo, que atende à esfera intelectual-cognitiva (Elkonin, 1987; Facci, 2004; Pasqualini, 2013). A centralidade desta Atividade, voltando-se à relação criança-objeto social tem como elemento fundamental o conhecimento (objeto) (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 11).

Nessa fase, em que a atividade de Estudo é referencial para o planejamento pedagógico, o professor poderá organizar o trabalho educativo de forma a criar condições para que seus alunos vivenciem diversas experiências requeridas pela escola: aprender a se comportar; ouvir com atenção o que lhes é ensinado; realizar registros, sínteses, comunicar ideias, trabalhar

individual ou coletivamente com a turma. Assim, pode-se ampliar as possibilidades dos estudantes em adquirir conhecimentos para a formação de conceitos teóricos que são fundamentais para a elevação das potencialidades de pensamento dos sujeitos (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017).

Em relação à aquisição da linguagem escrita, nessa fase as crianças já percorreram um longo caminho de aprendizado, e, provavelmente, avançaram em seus registros gráficos, resultado das relações sociais realizadas entre família e escola e por meio do trabalho organizado pelo professor ao trabalhar com a linguagem, incluindo seus aspectos gramaticais.

Ao direcionar o foco para os primeiros anos do Ensino Fundamental, respalda-se em Martins e Marsiglia (2015) para apresentar os quadros formulados pelas autoras, com possibilidades de conteúdos e atividades que podem ser trabalhadas nessa etapa de ensino.

Figura 2 - Escrita simbólica (etapa inicial)

| Desenvolvimento efetivo | | Área de desenvolvimento iminente | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|--|--|
| Etapa | Características | Finalidade | Conteúdos | Procedimentos (exemplos) | Recursos (exemplos) |
| Escrita simbólica (entre 6 e 7 anos). | Uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido sem recorrer a marcas ou desenhos. | Ampliar o uso o sistema alfabético dominando suas particularidades. | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos. - Estrutura textual (escrita). - Sistema alfabético (leitura e escrita). - Morfologia. - Gênero, número e grau. - Concordância nominal e verbal. - Acentuação. - Pontuação. | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e escrita (individual e coletiva). - Ações de leitura e escrita que promovam o domínio do sistema de escrita. - Analisar suas produções e reelaborá-las. | <ul style="list-style-type: none"> - Livros e textos de diferentes gêneros textuais (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). - Músicas. - Cadernos de caligrafia, de pauta ver, quadriculado etc. (operações motoras / cognitivas). - Textos para ordenação (desconhecidos). |

Fonte: Martins e Marsiglia (2015, p. 62).

Figura 3 - Escrita simbólica (etapa inicial)

| Desenvolvimento efetivo | | Área de desenvolvimento iminente | | | |
|--|---|--|---|--|---|
| Etapa | Características | Finalidade | Conteúdos | Procedimentos (exemplos) | Recursos (exemplos) |
| Escrita simbólica - continuação (7 a 10 anos). | Uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido, bem como tendo conhecimento de diferentes gêneros. | Complexificação dos domínios relacionados à gramática e aos gêneros (literários ou não). | <ul style="list-style-type: none"> - Gêneros literários e não literários. - Morfologia. - Sintaxe. - Fonologia. - Semântica. - Estilística. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes classes gramaticais expressas em uma frase. - Analisar funções sintáticas da palavra em uma oração. - Identificar e conceituar encontros vocálicos e consonantais em um texto. - Acentuar corretamente palavras de um texto e categorizá-las segundo regras de acentuação. - Reescrever frases substituindo palavras por sinônimos / antônimos ou figuras de linguagem. - Leitura e escrita (individual e coletiva) de diferentes gêneros. - Analisar suas produções e reelaborá-las. | <ul style="list-style-type: none"> - Livros e textos de diferentes gêneros textuais (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). |

Fonte: Martins e Marsiglia (2015, p. 69).

Em consonância com as proposições das autoras, o trabalho do professor poderá ser intensificado com a ampliação de diferentes possibilidades para se trabalhar com a leitura e a escrita, explorando as diversas áreas de estudo sobre a linguagem. Ao planejar suas ações o alfabetizador deverá complexificar as atividades com um nível maior de exigência, por meio de situações que envolvam o avanço da aquisição da leitura e escrita (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Com base no que foi exposto, reafirma-se que o professor exerce um papel basilar no processo de alfabetização sob a perspectiva Histórico-Crítica. Contudo, pontua-se a necessidade de um domínio teórico consistente para um ensino que propicie o desenvolvimento das máximas capacidades humanas. Dessa forma, o foco da intencionalidade educativa deve recair sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário, sendo o último, o sujeito da aprendizagem, por isso, deve-se lembrar que:

[...] o ‘destinatário’ não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas (MARTINS, 2011, p. 232).

É partir do planejamento intencional e sistematizado do professor com o objetivo de instruir os alunos para o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos, que por sua vez, estão

sintetizados nas mais ricas produções humanas constituídas socialmente. Logo, o professor, por meio do pensamento teórico “[...] desenvolverá habilidades de pensar conceitualmente o particular e o universal, idealizar mediante a formação de conceitos nos quais as formas objetivas e elevadas da vida estão manifestas em sua essência, o conhecimento científico” (FRANCO; MENDONÇA, 2021, p. 27).

Esse conhecimento requer uma reflexão aprofundada e a continuidade da formação acerca dos fundamentos essenciais para o trabalho educativo sob o aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa teoria preza por uma educação transformadora e emancipatória, capacitando os filhos da classe trabalhadora para agirem ativa e criticamente na sociedade dividida em classes, almejando a transformação dessa realidade.

3.3 As possibilidades de articulação entre o Ensino de História e o processo de Alfabetização

Iniciou-se este capítulo com o propósito de demonstrar as possibilidades de se articular o Ensino de História com o processo de Alfabetização, fundamentado pelos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para isso, primeiramente, é necessário destacar algumas questões importantes referentes ao planejamento e à aplicação dessas atividades.

Refletindo sobre as discussões teóricas realizadas para a construção desta dissertação, surgiu a necessidade de testar na prática o que era proposto teoricamente. Como a pesquisadora trabalha com uma turma do 2º ano, Anos Iniciais do Ensino Fundamental - em processo de alfabetização -, foi possível planejar as atividades a partir do aporte teórico abordado.

Dentre os vários conteúdos pertencentes à matriz curricular da disciplina de História, optou-se por trabalhar com o conceito de tempo. Essa escolha advém da prática docente da pesquisadora que, muitas vezes, já ouviu seus alunos falarem: “Amanhã fui passear com meu pai. “Ontem vou brincar com meu amigo”.

Essa percepção também foi discutida com os professores no Grupo Colaborativo de Estudos²⁴ que durante as reflexões a respeito da importância do ensino de História para a formação dos alunos dos Anos Iniciais, destacaram essa dificuldade de compreensão de noções temporais, configurando como uma das dificuldades para se trabalhar com essa disciplina.

Dessa forma, o planejamento das atividades foi norteado pelos pressupostos teóricos-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Tomou-se como ponto de partida a própria

²⁴ Produto Educacional desta dissertação, apresentado na seção quatro deste trabalho.

prática docente, a partir da percepção destacada e utilizou-se o conteúdo programático de História do 2º bimestre previsto no material didático adotado pelo município. Para isso, refletiu-se sobre as problematizações para definir o que era essencial para a aprendizagem dos alunos perante as temáticas escolhidas. Os instrumentos foram baseados no aporte teórico, levando em consideração a práxis no sentido de se articular a teoria e a prática, elevando os conhecimentos e os dos alunos em um movimento catártico (SAVIANI, 1984).

Para começar os trabalhos com as atividades planejadas iniciou-se com a indagação: o que é História para as crianças? Qual o entendimento que elas têm a respeito dessa disciplina? Procurou-se deixar claro para os alunos que não se tratava das histórias entendidas como narrativas, mas sim um campo da ciência humana que busca estudar o desenvolvimento humano ao longo do tempo. Posteriormente a esse esclarecimento, relacionou-se a importância da disciplina de História para a formação do aluno.

Perante as articulações que poderiam ser feitas e com o propósito de envolver os alunos no desenvolvimento das atividades (Figura 4), lançou-se a proposta de elaborar um cartaz para ser exposto no mural da escola, (Figura 5) com os sujeitos históricos que fazem parte da construção da História, pois “[...] a história de vida de cada aluno deve ser a referência para localizar o tempo na história: quando nasceu, sua idade, os acontecimentos que marcaram sua vida” (BERGAMASCHI, 2000, p. 13).

Figura 4 - Atividade trabalhada para a introdução dos conteúdos de História

VAMOS PENSAR JUNTOS:
O QUE É HISTÓRIA?
HISTÓRIA É UMA CIÊNCIA HUMANA QUE ESTUDA O DESENVOLVIMENTO HUMANO AO LONGO DO TEMPO.

MINHA HISTÓRIA:

- CIDADE ONDE NASCEU: IPAUBO
- DATA DE ANIVERSÁRIO: 06 DE AGOSTO DE 2019
- NOME DA MÃE: MINHA MÃE É [REDACTED]
- NOME DO PAI: MEU PAI É O [REDACTED]

EU SOU ASSIM:

A drawing at the bottom shows a person with a yellow shirt, a sun, a globe, and a grid.

Fonte: A autora (2022).

Figura 5 - Atividade realizada para produção de cartaz



Fonte: A autora (2022).

Com o objetivo de trabalhar com as noções de temporalidade e realizar articulações pretendidas, as demais atividades foram planejadas propiciando aos alunos momentos de reflexão e apropriação dos conceitos trabalhados. Posteriormente, essas atividades foram direcionadas para uma palavra específica, pois em consonância com a perspectiva teórica da Alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico, a palavra assume a centralidade no processo de alfabetização. Assim, “[...] a palavra é sempre uma generalização, pois nunca se refere a um objeto isolado, mas sim a uma classe, por isso a apropriação da palavra não pode ser algo estanque, mecânico ou estático” (FRANCO, MARTINS, 2021, p. 88).

Dessa forma, elegeu-se a palavra “calendário” e a partir desse campo conceitual foram trabalhadas as noções temporais, como os meses do ano, os dias da semana, a data de aniversário. Foram explorados os aspectos fonéticos e semânticos dessa palavra em um movimento de figura-fundo:

[...] ao organizar o ensino e propor ações e operações que deverão ser executadas pelas crianças, o professor ora porá como figura, ou seja, colocará em destaque, o trato com as letras e sua representação gráfica, a análise das sílabas constitutivas das palavras, bem como a diferenciação dos sons das vogais e consoantes consubstanciados no conceito de letra. A criança precisa tomar consciência de que mudam sons, mudam sílabas, mudam palavras e, conseqüentemente, os significados mudam. Em outros momentos essas questões serão pano de fundo na atividade de ensino e aprendizagem e a ênfase recairá na palavra como conceito, nas relações existentes entre as palavras constitutivas da frase e entres elas no conjunto do texto, conferindo-lhe dado conteúdo ou mensagem (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 156).

Para o encaminhamento das atividades foi utilizado o *powerpoint* como recurso diferencial para a introdução do assunto. Na articulação com a alfabetização iniciou-se pela

face semântica da palavra calendário, procurando explicar o seu conceito, a sua utilização, e para aprofundar o campo conceitual dessa palavra, foi exibido um vídeo explicativo contando a história do calendário, conforme a Figura 6.

Ao articular com o conhecimento histórico, partiu-se do pressuposto de que “[...] aprender sobre calendário é muito mais do que saber sobre dias, meses e anos. Trata-se de compreender, [...] como, historicamente, o homem foi elaborando este conhecimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 51). Por fim, realiza-se as atividades propostas pela apostila Gênese, pelo material didático adotado pelo município.

Figura 6 - Atividade articulada entre noções de temporalidade e Alfabetização

O TEMPO NA HISTÓRIA

LEITURA DO LIVRO: O TEMPO. AUTOR: IVO MINKOVICIUS

PARA NOS LOCALIZARMOS NO TEMPO USAMOS O CALENDÁRIO, MAS VOCÊ CONHECE A HISTÓRIA DO CALENDÁRIO?

- VÍDEO SOBRE A HISTÓRIA DO CALENDÁRIO
- ATIVIDADES DA APOSTILA GÊNESE PÁGINAS 76, 77.

VAMOS PENSAR NA PALAVRA CALENDÁRIO:

USANDO O ALFABETO MÓVEL RESPONDA:

1. QUANTAS LETRAS TEM ESSA PALAVRA?
2. QUAL É A PRIMEIRA SÍLABA?
3. QUAL É A ÚLTIMA SÍLABA?
4. QUANTAS SÍLABAS TÊM ESSA PALAVRA?
5. QUAIS OUTRAS PALAVRAS PODEMOS FORMAR COM AS LETRAS DA PALAVRA CALENDÁRIO?

| | | | |
|--------|-------|-------|-------|
| LEÃO | REI | LAR | CALOR |
| DIA | CANAL | LEI | LEC |
| RIO | RAIO | CARLA | MAO |
| CALO | EI | NADA | RICO |
| LAJANE | LADO | RODA | CEDO |
| AI | ECA | DONA | DOR |
| | | DOCE | RA |

Fonte: A autora (2022).

Em outro momento foram explorados os aspectos fonéticos da palavra “calendário” (Fotografia 1). Com a utilização do alfabeto móvel foi propiciado aos alunos a refletirem sobre a forma pela qual podemos registrá-la com os questionamentos: Quantas letras têm essa palavra? Qual é a primeira sílaba? Qual é a última sílaba? Quantas sílabas têm essa palavra?

Fotografia 1 - Formação da palavra CALENDÁRIO com alfabeto móvel

Fonte: A autora (2022).

Na sequência da atividade foi solicitado aos alunos a formarem outras palavras a partir de “calendário”. A turma estava organizada em duplas, mas foi realizado coletivamente. A princípio, os alunos encontraram um pouco de dificuldade na realização dessa tarefa, tendo em vista que boa parte da turma ainda não lê, no entanto, conseguem realizar a abstração e generalização, isto é, o reconhecimento das sílabas.

Contudo, à medida que foram percebendo a existência de palavras inseridas “dentro” dessa, como, por exemplo: “LENDA” e “RIO”, com a ajuda dos colegas que já iniciaram o processo de aquisição da leitura, com a manipulação das letras e auxílio da professora, conseguiram realizá-la. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de perceber que mudando as letras, as sílabas e os sons, as palavras, logo, os significados também se modificam (FRANCO; MARTINS, 2021). No final, foi construída uma lista, (Figura 7) em que foi realizado o registro e leitura das palavras encontradas.

Figura 7 - Palavras formadas a partir da palavra CALENDÁRIO



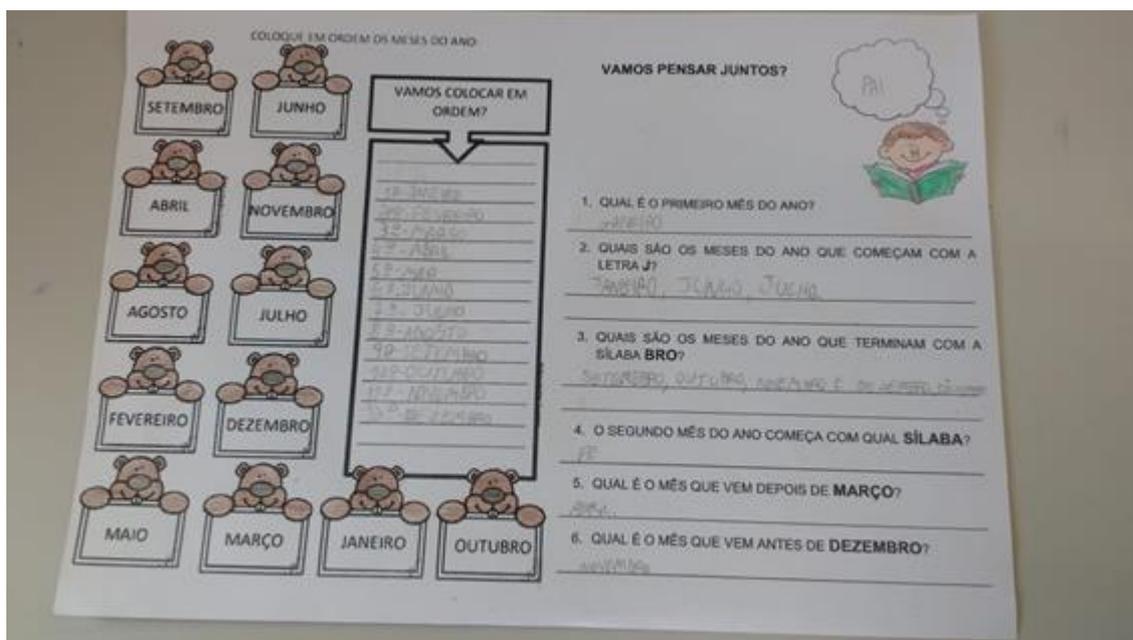
Fonte: A autora (2022).

Ao explorar as noções temporais, trabalhou-se com os meses do ano, destacando o mês de nascimento das crianças. Posteriormente, foram trabalhados os conceitos de antes e depois. Isso é significativo, pois:

[...] é necessário que, no ensino fundamental, os alunos e as alunas construam noções temporais básicas para localizarem-se e organizarem-se no tempo histórico, diferenciarem e relacionarem temporalidades, identificarem referências e medições temporais, perceberem a existência de diferentes ritmos e épocas e compreenderem que tempo é uma convenção social (BERGAMASCHI, 2000, p. 3-4).

Após o enfoque dado às noções temporais, foram retomados os aspectos fonéticos. Foram escolhidos alguns meses do ano para refletir sobre as partes silábicas que compõem essas palavras, bem como pensar nos meses que se iniciam com a mesma letra, conforme a Figura 8.

Figura 8 - Atividade articulada entre noções de temporalidade e Alfabetização



Fonte: A autora (2022).

Ao trabalhar com as noções temporais e seus agrupamentos, como os meses do ano e os dias da semana, além de proporcionar esses saberes históricos aos alunos, vincula-se a um propósito maior em tomá-los como objeto de aprendizagem histórica (Figura 9).

Figura 9 - Atividade sobre calendário – noções de temporalidade

HISTÓRIA E ALFABETIZAÇÃO

A PASSAGEM DO TEMPO E AS TRANSFORMAÇÕES

LEIA O TEXTO ABAIXO:

TEMPO

DÓRIS REIS

APRENDO BEM CEDO
QUE O RELOJO MARCA O TEMPO.
TEMPO DO DIA,
TEMPO DA NOITE,
TEMPO DA SEMANA,
TEMPO DO ANO,
TEMPO DA VIDA...

O CALENDÁRIO CONTADO
NAS HORAS DO RELOJO
PENSANDO NA PAREDE
DO RELOJO QUE TRAGO NO PULSO...

SERÁ QUE HORAS SÃO AGORA?
QUE DIA DA SEMANA?
DE QUE MÊS DE QUE ANO?

AH! TEMPO QUE PASSA
E QUE NÃO PODE PARAR!
PODIA ESPERAR UM POUCO
E MAS DESVAGAR.

TEMPO AINDA TANTO PARA BRINCAR!
ESTOU SEM TEMPO DE PARAR.
PARA APRENDER A SER GRANDE.
QUERO PARAR O TEMPO.
TEMPO DE SER CRIANÇA!

<http://www.brasileiros.com/2012/09/tempo-de-queja-poemas-para-ler-e.html>

COMO JÁ VIMOS, A TODO O MOMENTO, O TEMPO ESTÁ PASSANDO PARA NÓS E PARA TODAS AS PESSOAS. PARA NOS ORGANIZARMOS NO TEMPO USAMOS O CALENDÁRIO APRENDEMOS QUE O ANO TEM DOZE MESES, MAS, VOCÊ JÁ REPAROU QUE OS MÊS É DIVIDIDO EM SEMANAS E A SEMANA É DIVIDIDA EM DIAS?

DIAS DA SEMANA

1º - DOMINGO
2º - SEGUNDA - FEIRA
3º - TERÇA - FEIRA
4º - QUARTA - FEIRA
5º - QUINTA - FEIRA
6º - SEXTA - FEIRA
7º - SÁBADO

Fonte: A autora (2022).

Ao tomar esses conhecimentos como objetos de aprendizagens, pauta-se nas contribuições de Oliveira, quando a autora afirma que:

O trabalho com estes reguladores temporais com enfoque na sua historicidade possibilita aos alunos, além da familiarização como conceito de tempo socialmente utilizado, a compreensão de que representam o produto da construção humana. Se compreenderem esta característica em sua sociedade, possivelmente, poderão generalizá-la em outras (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Assim, ao organizar as atividades com esses enfoques, salienta-se a importância desses saberes às crianças, pois ao compreenderem “[...] que a contagem e a organização do tempo em forma de calendário é uma forma de padronizar, de criar um quadro de referência a partir do qual pode se comparar e determinar o tempo vivido” (OLIVEIRA, 2010, p. 51-52). Desse modo, oportuniza-se o desenvolvimento de aprendizagens que servirão aos estudantes para além dos anos de escolaridade.

Na sequência das atividades, trabalhou-se com as noções de passado, presente e futuro, relacionadas às noções de ontem, hoje e amanhã. Ao articular esses saberes históricos com a alfabetização, foi enfatizada a face semântica dessas noções temporais, contextualizando-as com as vivências das crianças. Ademais, foram exploradas as etapas da vida ocorridas pelas transformações em nossas vidas com a passagem do tempo (Figura 10).

Figura 10 - Atividade sobre noções de temporalidade

ONTEM, HOJE E AMANHÃ

ONTEM ← HOJE → AMANHÃ
 PASSADO ← PRESENTE → FUTURO

1. NO QUADRO ABAIXO, PINTE:
 DE AMARELO O DIA DA SEMANA QUE É HOJE.
 DE VERDE O DIA DA SEMANA QUE FOI ONTEM.
 DE LARANJA O DIA DA SEMANA QUE SERÁ AMANHÃ.

| | | | | | | |
|---------|-----------------|---------------|----------------|----------------|---------------|--------|
| DOMINGO | SEGUNDA - FEIRA | TERÇA - FEIRA | QUARTA - FEIRA | QUINTA - FEIRA | SEXTA - FEIRA | SÁBADO |
|---------|-----------------|---------------|----------------|----------------|---------------|--------|

2. DESENHE UMA ATIVIDADE QUE VOCÊ REALIZOU/ REALIZA/REALIZARÁ:

| ONTEM | HOJE | AMANHÃ |
|---|------------|--------|
| NA ESCOLA COM OS MEUS AMIGOS! JOGA PIN-PONG | ESCOLA | |

Fonte: A autora (2022).

Em outro momento, foram explorados os aspectos fonéticos das palavras referentes às etapas da vida: **NASCIMENTO, INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, FASE ADULTA, VELHICE**. Com a utilização do alfabeto móvel e as duplas formadas, foi solicitado aos alunos pensarem como poderiam formar essas palavras, partindo dos sons silábicos pronunciados para compor tais palavras (Fotografia 2).

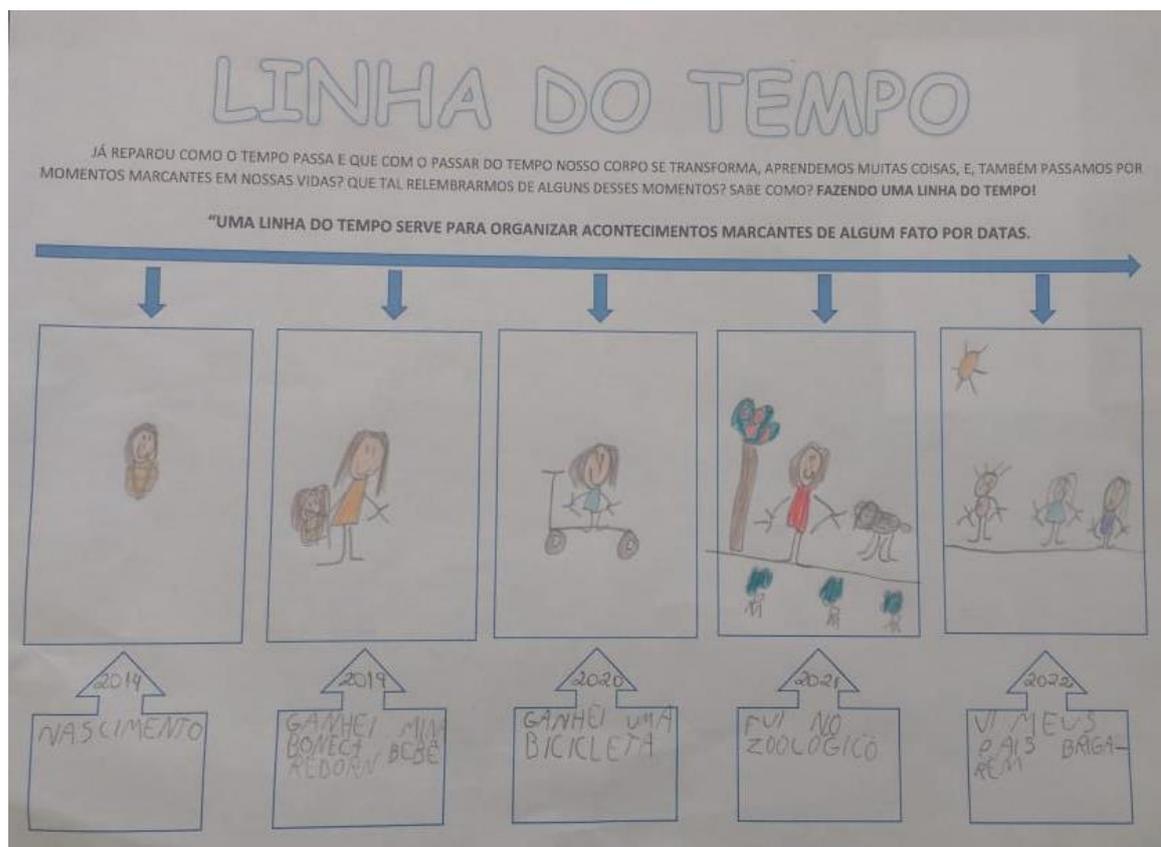
Fotografia 2 - Formação de palavras com alfabeto móvel

Fonte: A autora (2022).

Para finalizar as atividades, reportou-se à passagem do tempo. Para realizar a atividade pretendida, solicitou-se aos alunos que conversassem com os seus pais e com o auxílio deles registrassem fatos importantes de suas vidas para a construção de uma linha do tempo (Figura 11). Segundo Oliveira: “[...] a construção da linha do tempo nos anos iniciais do ensino fundamental deva ser entendida como um meio para se atingir determinados objetivos quanto à construção do conhecimento histórico envolvendo os mais variados assuntos” (OLIVEIRA, 2010, p. 54).

Dessa forma, o propósito foi possibilitar às crianças o entendimento de que o próprio corpo, as vivências, e os fatos que ocorrem ao longo da vida vão se transformando com a passagem do tempo. No entanto, alguns fatos deixam marcas importantes, o que torna relevante lembrá-los, para o que é preciso recorrer a uma fonte de informação que, às vezes, necessita dialogar com a memória (OLIVEIRA, 2010).

Figura 11 - Construção de linha do tempo



Fonte: A autora (2022).

O trabalho foi finalizado retomando a prática social como ponto de chegada da ação educativa, no entanto, de uma maneira totalmente modificada. Foi possível perceber a significância das atividades trabalhadas para o desenvolvimento dos alunos em adquirir conhecimentos históricos e propiciar momentos de reflexão acerca da linguagem escrita, oportunizando uma alfabetização emancipadora, capacitando os alunos para apropriar-se de uma forma específica de objetivação humana: a escrita (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Ao trabalhar com o conceito de tempo, sobretudo, as noções temporais, como: presente, passado e futuro, relacionados com os termos hoje, ontem e amanhã, percebeu-se uma compreensão por parte dos alunos da maneira correta de utilizar esses conceitos em suas atividades cotidianas. No momento em que essas questões foram abordadas um aluno fez uma observação, disse que sua irmãzinha “falava errado”. Dentro do contexto da situação, o aluno explicou que sua irmã tinha ido passear com seu pai no dia anterior (ontem), mas ao conversar com ela, a irmãzinha se referiu ao dia posterior (amanhã), dizendo: “amanhã fui passear com o pai”.

Diante da observação desse aluno, ao compreender que sua irmã não se expressava corretamente, ressalta-se a relevância de se trabalhar esses conceitos com os alunos, tendo em

vista que fazem parte da vivência das crianças. Assim, parte-se desses saberes para a apropriação de conhecimentos mais elaborados, essenciais para as aprendizagens atuais, futuras e para além do percurso da escolarização.

Destaca-se também o aprofundamento dos conhecimentos por parte da professora/pesquisadora que pôde constatar as possibilidades de se articular saberes teóricos e práticos para uma ação docente que almeja uma educação emancipatória para seus alunos, visando a transformação da realidade social. Compreende-se, a partir da perspectiva Histórico-Crítica que a educação escolar é uma das condições para o pleno desenvolvimento do ser humano, ao transmitir os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos para uma formação omnilateral.

Por fim, vale ressaltar que, com o avanço das políticas neoliberais no âmbito educacional e com a intensificação do preparo para as avaliações externas, essas articulações propostas são importantes, tendo em vista que trabalham com duas áreas de grande relevância para a formação do aluno: a alfabetização e a formação histórica. Essas articulações permitem um desenvolvimento crítico e emancipatório, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade e domínio de conhecimento para a superação da sociedade capitalista.

4 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresenta-se o percurso trilhado para a elaboração do produto técnico educacional que se constitui como um dos elementos que compõe a matriz curricular do PPEd/UENP. Pode ser entendido como um objeto de aprendizagem desenvolvido a partir do trabalho de pesquisa científica. Dentre os seus objetivos destaca-se as contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica.

A prática profissional docente é um dos elementos essenciais que irá direcionar a formação dos alunos. Seguindo essa premissa, concorda-se com Mendonça, quando o autor destaca que o profissional professor deve ser entendido

[...] como um sujeito criado culturalmente para garantir a transmissão dos saberes produzidos pela humanidade. Pensamos que o professor deve possuir sim uma sólida formação básica, e também que sua formação continuada lhe permita aprofundar teoricamente os conceitos e as formas de ação sobre os conhecimentos socialmente produzidos e necessários para a vida coletiva (MENDONÇA, 2017, p. 94).

Essa compreensão está relacionada diretamente com a maneira de ensinar do professor, que necessita, a partir de sua ação pedagógica organizada sistemática e intencionalmente, formar indivíduos para que possam participar ativamente da sociedade em que vivem, prezando por uma formação crítica e omnilateral, traduzindo em uma ação transformadora da realidade.

Partindo dessa perspectiva, o produto educacional foi pensado a partir do contexto educacional em que surgiu a pesquisa, guiado pela centralidade deste estudo em articular o processo de alfabetização a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, resgatando o ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica e a sua importância na formação omnilateral.

A partir desse contexto, com respaldo nas contribuições de Passos (2016) foi proposto a organização de um Grupo Colaborativo de Estudos que permite ser entendido “como espaços formativos que qualificam a trajetória profissional dos professores e permitem colocá-los em constante aprendizagem docente” (PASSOS, 2016, p. 165), oportunizando troca de experiências, aprofundamento teórico, e tornando-se uma possibilidade para a realização destas formações, uma vez que permite a articulação entre a teoria e a prática para a ação pedagógica.

Por essa via, o Grupo Colaborativo de Estudos se configura como ambiente favorável, que oportuniza a reflexão sobre o fazer pedagógico docente, considerado como alternativa promissora de desenvolvimento profissional no sentido de se utilizar esse espaço como

ferramenta de formação e de aprendizagem da docência (PASSOS, 2016) em uma perspectiva colaborativa entre os docentes.

Nesse entendimento, procurou-se estabelecer uma via de comunicação entre o que estava sendo pesquisado e a prática pedagógica docente no sentido de que “[...] os professores da escola e professores e pesquisadores da universidade podem desenvolver ações que tornam efetiva a parceria entre universidade e a escola e contribuir para bons resultados na formação dos professores e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos” (PASSOS, 2016, p. 167).

Dessa forma, foi proposta a formação de um Grupo Colaborativo de Estudos com os professores da rede municipal de ensino da cidade de Ipaussu - SP, com o propósito de promover debates e discussões acerca do processo de alfabetização e ressaltar a importância do ensino de História para os alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica. Ademais, intentou-se pensar em possibilidades de articulação entre a alfabetização e o ensino de História, fundamentados pela Pedagogia Histórico-Crítica, partindo da prática social.

O convite aos professores para a participação do Grupo Colaborativo de Estudos foi realizado no planejamento das atividades pedagógicas no início do ano letivo. Nessa ocasião, estava a maioria dos professores (por volta de 35 profissionais) que trabalham com os Anos Iniciais da Educação Básica.

Os docentes interessados em participar do grupo preencheram uma ficha de inscrição, disponibilizando, dentre outras informações, o número do telefone celular. Posteriormente, foi criado um grupo no *WhatsApp* para viabilizar a comunicação entre os participantes. Dessa forma, o grupo foi constituído de 11 integrantes²⁵.

4.1 O cenário educacional do município de Ipaussu-SP

O cenário educacional do município de Ipaussu, localizado no interior do Estado de São Paulo, iniciou com a criação da Escola Reunida Ilha Grande, referência à Ilha Grande do Paranapanema, nome dado à cidade antes de sua emancipação, em 1915. Dois anos depois houve a criação do Grupo Escolar Amador Bueno, sendo a escolha desse nome em homenagem ao “[...] paulista cioso de suas tradições e fiel aos poderes constituídos” (IPAUSSU, 2022, p.

²⁵ Os 11 professores que se inscreveram para participar do Grupo Colaborativo de Estudos aceitaram participar da pesquisa e responderam a um questionário. Para isso, acessaram o *link* que foi disponibilizado no grupo de *WhatsApp*, que direcionava a uma página que continha o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), consentindo, assim, a sua participação na pesquisa. Desses 11 professores que responderam o questionário, 8 participaram dos encontros do Grupo Colaborativo de Estudos.

5). Atualmente, o município conta com sete escolas para atender a demanda educacional nas etapas de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

O processo de municipalização da rede de ensino iniciou em 1991, com a Educação Infantil. Atualmente, são municipalizadas as etapas Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica; a última a ser municipalizada foi em 2006. Os alunos dessas etapas de educação também são atendidos pelo setor privado. A rede estadual e particular de ensino atendem o Ensino Médio e Técnico, respectivamente, sendo mais de três mil alunos matriculados dentre as esferas: municipal, estadual e privada (IPAUSSU, s/d).

A proposta pedagógica da rede municipal de educação inspira-se na:

[...] filosofia humanista com base em uma educação contextualizada, interdisciplinar, crítica, conscientizadora, criativa, dialética, dialogal que permita a plena formação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna (IPAUSSU, 2022, p. 9).

Os princípios epistemológicos partem da concepção pedagógica em que se acredita ser aquela que:

[...] propicia a construção do conhecimento através de atividades significativas, baseada na interação entre os envolvidos e na transformação do meio em que está inserido. Acreditamos que a educação, voltada para o aperfeiçoamento da pessoa, deve não só incluir conteúdos que possibilitam a compreensão, mas que permita (sic) a articulação entre eles, superando as fronteiras que inibem, reduzem e fragmentam o saber. A educação é um aperfeiçoamento contínuo, provisório, inacabado, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades, de modo que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação (IPAUSSU, 2022, p. 9).

Em relação aos princípios didáticos-pedagógicos, estão em consonância com as normativas oficiais, destacando que “[...] as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (IPAUSSU, 2022, p. 10).

O Currículo Municipal da rede de Ensino de Ipaussu é norteado pela BNCC, assim, define “[...] as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano” (IPAUSSU, s/d, p. 7). Para isso, o ensino é organizado da seguinte maneira:

I - a Educação Infantil: Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 03 (três) anos e 11 (onze) meses, com duração de 0 (zero) a 1 (um) ano e 11 (onze) meses Berçário, 2 (dois) anos Maternal, Infantil I 3 (três) anos; e a Pré-Escola, Infantil II 4 anos e Infantil III de 5 anos. II - o Ensino Fundamental I e II, com duração de 09 (nove) anos, organizado em duas fases: 05 (cinco) anos iniciais e 04 (quatro) anos finais. III – o Ensino Fundamental I, modalidade EJA, sendo o primeiro e segundo anos com duração de 01 (um) semestre letivo e os demais anos subsequentes 01 (um) semestre cada. IV – o Ensino Fundamental II, modalidade EJA, com duração de 01 (um) semestre cada ano. V – a Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (IPAUSSU, 2022, p. 11).

A rede municipal promove a organização de projetos extracurriculares com o objetivo de “[...] fornecer através de tais atividades ferramentas para, entre outros pontos, estimular a capacidade de pensar, refletir e desenvolver soluções com criatividade” (IPAUSSU, 2022, p. 17). Fazem parte desses projetos: SICREDI - A União Faz a Vida e Jovens Empreendedores Primeiros Passos JEEP – SEBRAE.

A rede também organiza os Projetos Educacionais Educa+, que dentre eles destacam-se: Educa + Aluno Brillhante; Educa + Horta na Escola; Educa + Natal das Luzes; Educa + Tarde de Lazer; Educa + Banda Escolar Municipal (FAIPA); Educa + Arraiá na Praça; Educa + Hino Nacional; Educa + Semana da pátria; Educa + Desfile Municipal (Aniversário da cidade); Educa + Foco no Ideb (IPAUSSU, 2022).

Em relação ao sistema avaliativo, a rede educacional de ensino compreende a avaliação como uma etapa importante do processo de ensino-aprendizagem, ao diagnosticar “[...] as necessidades, os interesses e os problemas dos alunos, permitindo aos professores e à escola acompanhar a construção do conhecimento do aluno, no início, durante e ao final do processo” (IPAUSSU, 2022, p. 26).

Assim, estabelece as avaliações de forma sistemática, contínua e cumulativa, destacando a análise global das ações evolutivas do desenvolvimento dos alunos, a partir dos componentes curriculares de cada ano e do curso, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Por fim, destaca-se o direcionamento do foco para a elevação da nota do IDEB, que em 2017 foram atingidas as notas 6,7 para o Ensino Fundamental I e 5,0 para o Ensino Fundamental II (IPAUSSU, 2022). Além de adotar como material pedagógico a apostila e outro material preparatório para as avaliações externas, a Secretaria da Educação, por meio do seu setor administrativo, implantou a Avaliação Externa do Rendimento Escolar chamada de Avaliação Municipal de Aprendizagem AMA-IPAUSSU (IPAUSSU, 2022).

Essa Avaliação tem como objetivo “[...] oferecer indicadores comparativos de desempenho do aluno para a tomada de decisões no âmbito da própria escola e nas diferentes esferas do sistema central e local” (IPAUSSU, 2022, p. 27). Desse modo, quantifica os resultados para um direcionamento mais focado para as escolas que apresentarem índices menos satisfatórios.

4.2 Grupo Colaborativo de Estudos

O Grupo Colaborativo de Estudos intitulado “Ensino de História e Alfabetização nos Anos Iniciais da Educação Básica: possibilidades de articulação a partir da perspectiva Histórico-Crítica”, foi organizado em cinco encontros, realizado na modalidade *online* por meio da plataforma *Google Meet*. O uso da plataforma justifica-se pela necessidade de viabilizar a participação dos professores, uma vez que boa parte deles moram em outras cidades, o que dificultaria a participação se fosse na modalidade presencial.

Os encontros ocorreram às quintas-feiras, organizados quinzenalmente. Cada encontro teve a duração de duas horas, prevendo dez horas de atividades de leitura assíncronas destinadas ao estudo dos textos que foram discutidos no decorrer dos encontros, totalizando uma carga horária de vinte horas.

A perspectiva teórico-metodológica norteadora dos encontros foi a Pedagogia Histórico-Crítica que além de propor uma ação mediadora do trabalho educativo, concebe a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da ação educativa, perpassando pelos momentos de problematização, instrumentalização e catarse. Além do método pedagógico, respaldou-se no conceito de práxis, entendida “[...] como uma prática fundamentada teoricamente” (SAVIANI, 2013, p. 120), realizando a articulação entre teoria e prática educativa.

O ponto de partida foi a prática social, do ambiente de trabalho e da realidade de cada um, comum aos participantes do Grupo Colaborativo de Estudos que no início tinham uma visão sincrética das temáticas abordadas. Na sequência, foram estabelecidas questões problematizadoras para provocar discussões e debates, propiciando momentos de reflexões que pudessem contribuir com a prática educativa dos professores.

Para tanto, utilizou-se como instrumentalização o estudo de textos científicos, que pudessem contribuir significativamente para o aprofundamento dos conhecimentos,

propiciando aos integrantes do grupo uma reflexão aprofundada, com possibilidade de incorporação desses saberes em suas práticas docentes.

Por fim, foi realizada uma síntese dos conhecimentos adquiridos nos encontros, no sentido de superar a realidade inicial. De forma a articular teoria e prática, foi proposta a realização de uma atividade prática, com o objetivo de se pensar em possibilidades de articulação entre o ensino de História e a alfabetização a partir da perspectiva Histórico-Crítica, ampliando os conhecimentos dos participantes.

4.2.1 Análise dos encontros

O primeiro encontro foi realizado no dia 04 de abril de 2022 e contou com a participação da Professora Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEd/UENP. Para iniciar, a professora deu as boas-vindas aos participantes e destacou alguns elementos importantes que seriam discutidos no decorrer dos encontros.

Nesse encontro, os participantes foram convidados a responder um questionário que foi disponibilizado, posteriormente, por meio de um *link* que direcionava a uma página do *Google Forms*, contendo o formulário juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo C).

Nesse documento havia a justificativa, os objetivos e as considerações éticas da pesquisa. Após a leitura desse termo, os participantes tinham a opção de consentir ou não em participar da pesquisa. Os onze inscritos concordaram em responder o questionário solicitado. No entanto, foram oito professores que participaram dos encontros, pertencentes a três escolas distintas da rede municipal de Ensino da cidade de Ipaussu.

Ainda nesse encontro foram apresentados os objetivos, o cronograma com as datas, os horários e as temáticas abordadas, a certificação e os procedimentos avaliativos do Grupo Colaborativo de Estudos. Também foi oportunizado um momento de reflexão na medida em que os participantes puderam discutir sobre os desafios atuais no processo de alfabetização, visto que a maioria dos integrantes do grupo trabalha ou já trabalhou com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Essa informação foi confirmada em consonância com as respostas do formulário respondido pelos professores, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Tempo de experiência dos professores no âmbito da alfabetização



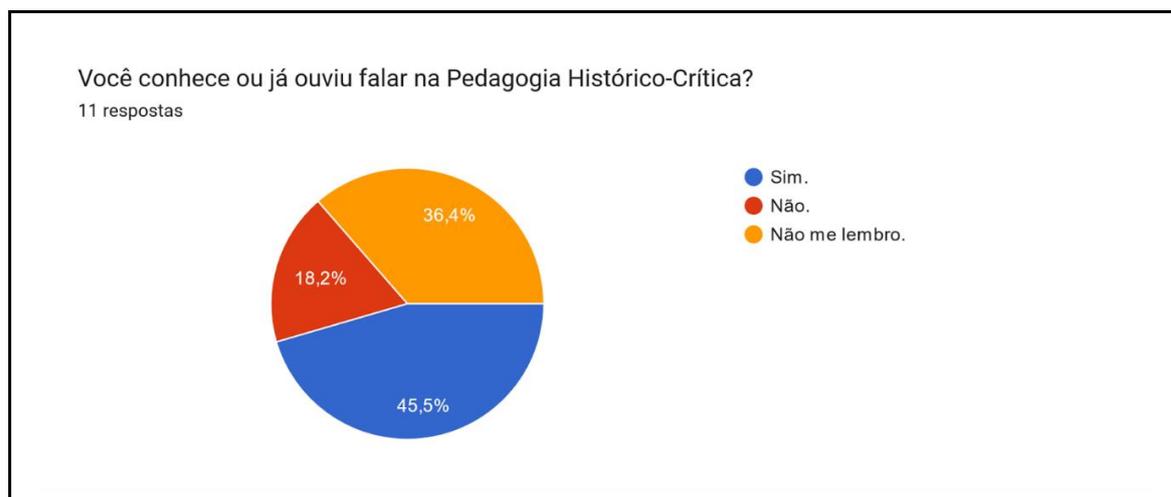
Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms* a partir do questionário elaborado pela pesquisadora de acordo com as respostas dos participantes do Grupo Colaborativo de Estudos (2022).

Essa questão é importante, pois indica que os participantes do grupo têm uma compreensão acerca do processo de alfabetização que se configura como objeto de trabalho dos docentes. A partir desse cenário ressalta-se a necessidade de discussões que envolvam o processo de aquisição da leitura e da linguagem escrita nos Anos Iniciais, no sentido de refletir coletivamente acerca dos problemas enfrentados nessa fase de escolarização.

Além de experiência no campo da alfabetização, os professores responderam outras questões relevantes. Todos afirmaram ter formação em nível de pós-graduação, sendo a maioria na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. O vínculo empregatício da maioria dos docentes é efetivo, o que demonstra não haver rotatividade de professores no ambiente escolar.

Ao responderem sobre a questão referente ao conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica quase metade dos participantes disse não ter conhecimento ou não se lembrou da teoria pedagógica norteadora da presente pesquisa, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms* a partir do questionário elaborado pela pesquisadora de acordo com as respostas dos participantes do Grupo Colaborativo de Estudos (2022).

Dentre outros fatores, a falta de conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica por parte dos professores está relacionada com a própria estrutura da sociedade de um modo geral, e em particular com o modo pelo qual a educação é organizada a partir das ideias neoliberais implantadas no âmbito educacional, o que dificulta o avanço dessa teoria de caráter contra-hegemônico perante as limitações iniciais e continuadas para a apropriação da teoria em questão.

Esse cenário está em consonância com os “[...] limites impostos pela estrutura social que se refletem na organização da educação brasileira, apresentando-se como desafios tanto ao próprio desenvolvimento da teoria como à sua apropriação por parte dos professores” (SAVIANI, 2018, p. 247). Nesse sentido, há a necessidade desses momentos de reflexão pedagógica, a partir de uma teoria que se coloca na resistência dessa realidade educacional emergida dos ideais neoliberais.

Por isso, um Grupo Colaborativo de Estudos é relevante para o contexto atual, pois tem como objetivo apresentar uma teoria crítica da educação em que uma de suas premissas é assegurar a qualidade educacional aos menos favorecidos, a socialização do saber sistematizado e ressaltar a importância do professor para o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, a Pedagogia Histórico-Crítica defende uma formação crítica e emancipatória, no sentido de “[...] assegurar à classe trabalhadora, ou seja, à maioria da população brasileira uma educação voltada para seu desenvolvimento humano pleno” (SAVIANI, 2018, p. 251), decorrente de uma educação transformadora que envolve a prática docente orientada por essa concepção educativa.

O segundo encontro foi organizado com o objetivo de apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica aos participantes do Grupo Colaborativo de Estudos, realizado no dia 12 de maio de 2022. Foram discutidos o contexto histórico e as motivações que levaram Dermeval Saviani à elaboração dessa teoria crítica da educação. Ainda, foram apresentados os fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos dessa teoria.

Ao iniciar o encontro, foi proposto aos professores um momento de reflexão a partir do excerto extraído do livro “Escola e Democracia”, de Dermeval Saviani (1984):

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1984, p. 59).

A partir dessa reflexão os professores foram convidados registrarem o entendimento que tiveram ao ler esse excerto e socializá-lo após a exposição sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, os participantes contribuíram expondo a compreensão desse trecho, ampliando a sua significação. Foi ressaltado pelos integrantes do grupo a importância de se conhecer uma teoria educativa que se constitui como contra-hegemônica, além de conduzir ao entendimento e ao fortalecimento de se posicionar criticamente perante as políticas neoliberais no âmbito educativo. Nesse sentido, concorda-se com Jacomeli e Gomide, ao afirmarem que:

[...] Uma das grandes contribuições da PHC é que possibilita aos educadores um posicionamento teórico e crítico com relação às posições hegemônicas no campo educacional. Assim, o trabalho educativo exige teorias apropriadas pelo professor que vão se contrapor ao agir pedagógico pautado no senso comum e isso implica num processo formativo qualificado, com fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico e que estabeleça uma relação orgânica entre educação e contemporaneidade (JACOMELI; GOMIDE, 2020, p. 163).

Reafirma-se o quanto é relevante a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica para apontar o caminho contra-hegemônico a ser trilhado, com o intuito de qualificar a formação humana por meio da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos. Desse modo, é preciso assegurar uma formação integral aos docentes, fortalecendo a resistência para combater a precarização do ensino e a formação restrita para um trabalho moldado pela lógica do capitalismo.

Na sequência da exposição, destacou-se o método pedagógico Histórico-Crítico, apresentando os cinco momentos: prática social como ponto de partida; problematização; instrumentalização; catarse; e prática social como ponto de chegada da ação educativa. Posteriormente, apresentou-se a contraposição desse método em relação aos cinco passos do método da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova.

Ainda, foi explanado sobre a tríade: conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2011) para o planejamento das ações docentes, levando em consideração os sujeitos da aprendizagem, os conteúdos significativos que propiciam o desenvolvimento dos alunos e a forma de ensiná-los. Logo, “[...] a tríade forma–conteúdo–destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2011, p. 232).

Para aprofundar o estudo e promover momentos de discussão entre os participantes do grupo, a partir da leitura prévia do texto “A pedagogia histórico-crítica” de autoria de Dermeval Saviani, publicado em 2014, pela Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as ciências, os professores foram convidados a destacarem as partes que considerassem mais importantes do texto e expusessem os seus entendimentos.

Assim, o maior destaque foi para a parte em que o autor contextualiza a transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, destacando a força do trabalho como determinante das relações sociais (SAVIANI, 2014). No entanto, é válido salientar que essa discussão foi realizada no final da apresentação dos fundamentos teóricos-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de fornecer subsídios teóricos para que os participantes pudessem contribuir com suas reflexões.

O terceiro encontro, realizado no dia 26 de maio de 2022, teve como objetivo provocar uma discussão em defesa da importância do Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica. Para isso, foi apresentada a trajetória histórica do Ensino de História na Educação Básica e a sua relevância para a formação do aluno na primeira etapa de escolarização.

Como leitura prévia e texto norteador das discussões foi proposto a leitura do texto de autoria de Selva Guimarães Fonseca, intitulado “A História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias”, publicado nos Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas atuais, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 2010. Baseou-se nesse suporte teórico e partiu-se da questão problematizadora: quais são os desafios de sua prática docente ao trabalhar com o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Dessa forma, os participantes puderam refletir sobre os desafios que enfrentam para poder ensinar a disciplina de História nessa etapa de escolarização.

Dentre os fatores suscitados, os professores destacaram a dificuldade dos alunos em entenderem as noções de temporalidade para um melhor entendimento dos conteúdos históricos abordados. Essas noções são “[...] aprendizagens necessárias para a compreensão da história, principalmente as que consideram as diferentes concepções de tempo produzidas culturalmente, cuja aquisição requer um longo processo, envolvendo, basicamente, toda a escolaridade, dada sua complexidade” (BERGAMASCHI, 2000, p. 3). Entretanto, é relevante trabalhar com esses conceitos desde os anos iniciais da Educação Básica, para que os alunos possam, progressivamente, ir adquirindo esses conhecimentos (FONSECA, 2009a).

Após essas discussões, foi apresentado aos professores o conceito de História e como ocorreu a trajetória do Ensino de História para inserir-se no contexto da educação brasileira, assim como as vertentes teóricas recorrentes no ensino de História: positivismo, história nova e materialismo histórico-dialético. Posteriormente, foram expostas as noções e conceitos básicos para a compreensão da História nos Anos Iniciais, como: sujeito histórico, natureza e trabalho, tempo e espaço.

Para dinamizar o debate, os professores foram convidados a refletirem sobre a seguinte questão: qual a importância do Ensino de História para a formação dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica? Como sugestão foi solicitado para que eles registrassem seus apontamentos e expusessem para os demais participantes do grupo. Foram várias as contribuições dos professores, dentre as quais, destacam-se:

O ensino de História vem enriquecer o processo de alfabetização, pois conhecendo sua cultura, o aluno pode ser inserido no contexto e aprender de forma mais significativa²⁶ (P8²⁷)

O ensino de História nas séries iniciais ajuda a criança a fazer parte de um todo (uma comunidade), se enxergar como ser dessa comunidade, compreender os motivos de estar ali, o tempo, o contexto histórico, as questões culturais, sociais e econômicas. Estar inserido em uma sociedade mutável, compreender as mudanças e descobrir seu lugar no mundo (P2).

A história é a base de existência humana; o educando faz parte deste contexto, automaticamente a disciplina é significativa para o mesmo, tornando-se fundamental e necessária para o ensino/aprendizagem (P4).

Para que o aluno se aproprie do aprendizado, desenvolvendo o sociocultural, a ser crítico, para assumir no futuro suas responsabilidades como cidadãos (P3).

²⁶ Aprendizagem significativa é um conceito formulado por David Ausubel (1918-2008) e foi utilizado pelos professores no momento em que responderam o questionário. Posteriormente, aconteceram os encontros do Grupo Colaborativo de Estudos. Portanto não é um conceito que encontra sustentação na Pedagogia Histórico-Crítica, estofo teórico dessa pesquisa. Para um aprofundamento dessa questão, ver: PONTES NETO, José Augusto da Silva. **Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel**: perguntas e respostas. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2006.

²⁷ Os professores serão identificados pela sigla P seguido do número de acordo com a ordem das respostas obtidas, por exemplo: P (Professor) + 8 (número da sequência em que a resposta foi obtida).

A criança desde os anos iniciais deve compreender os acontecimentos históricos para a transformação de suas estruturas sociais e culturais ocorridas ao longo do tempo em diferentes espaços. Através deste, proporciona à criança uma formação de pensamento transformador, permitindo a ela que se perceba como sujeito histórico e que tudo que a cerca também faz parte desse processo (P10).

Essas contribuições auxiliam a refletir sobre a relevância do ensino de História para os alunos, permitindo ponderar acerca das possibilidades educativas, para que, de fato, essa disciplina possa contribuir para a formação do aluno. Isso deve ocorrer por meio de uma educação histórica que compreenda e defenda a formação do educando como um amplo processo, em que a socialização e a aprendizagem de noções históricas se iniciem e se prolonguem ao longo do processo educativo (FONSECA, 2009a).

Diante da significância desse momento, retoma-se as análises referentes ao formulário respondido pelos professores, em relação às questões que se contextualizam com a temática abordada nesse encontro. Com o objetivo de analisar se ou como está sendo ensinada a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica das escolas do município de Ipaussu-SP, os professores foram questionados se a disciplina de História poderia contribuir para a formação da criança na fase da alfabetização.

Do total de respostas obtidas, 10 professores afirmaram que o Ensino de História pode contribuir para a formação do aluno nessa etapa de escolarização. Ao justificarem suas respostas, atribuíram esses conhecimentos como relevantes para a construção do conhecimento: para o aluno tornar-se um ser histórico na sociedade, para se reconhecer como um sujeito histórico. A disciplina de História pode potencializar o letramento na alfabetização, deixando de ser um processo de decifração de códigos, pautado em um contexto. Essas respostas são importantes e caminham em direção das proposições de Assis, Ruckstadter e Noda (2022), ao pontuarem que:

Ensinar História para crianças tornou-se uma necessidade, mais do que um conteúdo a mais no currículo, pois essa disciplina prepara as crianças para a vida em sociedade. Esse ensino estimula a pensar, a ter autonomia, a refletir, a criticar, a conscientizar e, especialmente, a agir sobre a prática social de forma sistematizada e consciente. Quando os conteúdos de História são dados de forma direcionada e articulada, as crianças percebem que, à sua volta, tudo aquilo que vive e que se faz no mundo é um ato histórico. Sendo um ato histórico, portanto, também vem a ser um ato político, tornando possível que a criança se reconheça enquanto sujeito histórico pertencente a uma História (ASSIS; RUCKSTADTER; NODA, 2022, p. 14).

Nessa mesma direção, ressalta-se a importância do ensino de história desde os primeiros anos de escolaridade, em consonância com as contribuições de Cruz, ao afirmar que:

A grande importância do conhecimento histórico em sala de aula relaciona-se também com o quanto a História capacita os alunos para desenvolver uma consciência mais crítica e, ao mesmo tempo, humana. É saber que por meio do ensino de História é possível que os alunos possam estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, relacionando o particular e o geral, dentro de uma perspectiva temporal. [...] É reconhecer-se pelos elementos que são comuns e tão diferentes em relação ao outro. É criar o senso de cidadania, de solidariedade e de respeito ao diferente. É reconhecer-se e ter admiração pelas conquistas humanas (CRUZ, 2009, p. 85).

Após essas considerações acerca da relevância do Ensino de História para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os professores foram questionados a respeito da importância dos conteúdos de História para alunos no processo de alfabetização. De acordo com as respostas, foi unânime o reconhecimento da importância dos conteúdos de História para os alunos que se encontram em processo de alfabetização. Esse reconhecimento é corroborado por Fonseca (2009a), ao defender o Ensino de História articulado com o processo de alfabetização:

[...] A tarefa de alfabetizar requer do professor conscientização política acerca do papel da história, da leitura e da escrita na construção de identidades e de uma sociedade democrática em que as pessoas de fato não tenham acesso apenas às vagas nas escolas, mas também aos saberes produzidos pela humanidade. Ler e escrever, compreender o mundo, é um direito universal. A educação histórica e a alfabetização são direitos básicos de cidadania, fundamentais, pois o homem que não sabe ler nem escrever, que não se situa no tempo e no espaço, deixa de usufruir ou encontra sérios obstáculos para usufruir, alcançar de forma plena outros direitos básicos como ir e vir, trabalhar, votar e ser votado e muitos outros (FONSECA, 2009a, p. 109).

Seguindo essa temática, foi questionado aos professores sobre as possibilidades de se alfabetizar a partir dos conteúdos da disciplina de História. Ao responderem essa questão, todos os professores afirmaram ser possível alfabetizar a partir dos conteúdos da disciplina de História. Essa questão é muito relevante, pois está em consonância com a questão norteadora desta pesquisa. Desse modo, pode-se dizer que foi encontrada uma resposta para essa questão. De acordo com os professores pesquisados e com respaldo nas contribuições de Fonseca (2009a):

[...] é impossível alfabetizar a criança no sentido pleno, [...] sem que ela tenha a capacidade de ler o mundo, sem que ela receba formação histórica desde os anos iniciais. **E é possível, sim, desenvolver as competências linguísticas da leitura e da escrita de forma articulada ao desenvolvimento das noções de história, sociedade, cultura, trabalho, cidadania, tempo e espaço.** (FONSECA, 2009a, p. 110, grifo nosso).

Para corroborar essas afirmativas, os professores foram questionados sobre as possibilidades de ensinar os conteúdos da disciplina de História aos alunos não alfabetizados ou se era preciso estar alfabetizado para aprender os conteúdos dessa disciplina. Novamente, todas as respostas foram afirmativas. Dentre as justificativas dadas pelos professores destacam-se:

Não é necessário estar alfabetizado para compreender os conteúdos de História, podemos trabalhar os assuntos na oralidade, em rodas de conversa, atividades práticas e vivências, o registro é importante, mas não é a única forma de sistematização (P2).

Não é necessário estar alfabetizado, pois da mesma forma que se traz histórias, contos, que abordam assuntos de universos diferentes, esses conteúdos podem ser introduzidos oralmente e as atividades podem ser adaptadas a cada fase de aprendizagem (P6)

Sim, pois o ensino de história contribui para a construção de um aluno crítico, onde vai se envolvendo com os fatos e acontecimentos da realidade (P9).

A partir do conteúdo da disciplina de História posso instigar o pensamento, ensinando o conteúdo durante o processo de alfabetização. Acredito que a Disciplina de História potencializa o senso crítico e torna-se um elemento de conexão entre o mundo letrado e a realidade do aluno (P10).

A partir desses apontamentos, pode-se confirmar a hipótese inicial decorrente dos estudos de Fonseca (2009b), de que a educação histórica e a alfabetização são direitos básicos de exercício da cidadania plena, pois o sujeito que não domina a leitura e escrita não consegue se situar no tempo e espaço. Dessa forma, chega-se ao entendimento de que “[...] **não é necessário primeiro ensinar a ler e a escrever para somente depois iniciar os estudos em História.** Ao contrário, a história de vida da criança, de sua família, de sua escola, de sua cultura, é a base para a aprendizagem significativa” (FONSECA, 2009a, p.110, grifo nosso).

Para verificar como está sendo trabalhada a disciplina de História, os professores foram questionados sobre como é organizado o tempo para se trabalhar com essa disciplina, visto que a carga horária destinada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é bem reduzida. Constatou-se que a maioria dos docentes trabalham uma aula por semana com essa disciplina, seguindo a

Matriz Curricular para o Ensino Fundamental de Nove Anos - Ciclo I da rede municipal de ensino (IPAUSSU, 2022).

Em relação aos materiais pedagógicos utilizados para a preparação das aulas de História, os professores apresentaram respostas diversificadas. No entanto, dois itens em comum foram observados em todas elas. O primeiro refere-se ao uso da apostila, pois no município de Ipaussu foi adotado o sistema apostilado. O segundo está relacionado com o uso da internet para preparar as aulas, buscando por vídeos, músicas, atividades extras, mapas e pesquisas dependendo do conteúdo abordado.

De acordo com as respostas, nota-se uma preocupação dos professores em diversificar os materiais utilizados para o planejamento da prática pedagógica em relação ao ensino de História. Em algumas das respostas foi mencionado o uso de fotografias e objetos antigos para enriquecer as aulas. Segundo Toth, “[...] no campo da História é desafiador trabalhar com estratégia imagética, como ferramenta e fonte de conhecimento histórico, possibilitando ao aluno uma didática mais atrativa e diversificada da prática docente” (TOTH, 2022, p. 83).

Ainda em relação ao tempo, destaca-se outra questão importante formulada aos professores. Trata-se da interferência ou não da preparação dos alunos para as avaliações externas. Em conformidade com as respostas obtidas, 10 professores afirmaram que a preparação para as avaliações externas interfere no tempo para o ensino de História. A recomendação para se trabalhar com as disciplinas que são cobradas, no caso Português e Matemática, tem se intensificado, para que os alunos tenham um rendimento satisfatório aferido por essas avaliações. Esse cenário interfere no trabalho com a disciplina de História, diminuindo o tempo para explorar de maneira aprofundada os conteúdos dessa disciplina, necessários para a formação omnilateral do aluno.

Sabe-se que o contexto de implementação das avaliações externas emergiu da adoção de políticas neoliberais e acordos globais para viabilizar a mercantilização da educação, entendida como “[...] um projeto político-ideológico da classe empresarial que se destina a reduzir o direito social à educação a mero serviço mercantil integrado à dinâmica do ‘mundo dos negócios’, envolvendo a produção da sociabilidade e o incremento do ciclo de reprodução do capital” (MARTINS; PINA, 2020, p. 17).

Com esses interesses, a implantação das avaliações externas está à serviço da composição do IDEB, e este, como parâmetro para “qualificação da educação” em um contexto que se exige cada vez mais das escolas públicas, produtividade, eficiência e eficácia. Para isso, procuram instituir ações para “[...] reduzir o trabalho educativo a treinamento de competências e habilidades consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes” (MARTINS; PINA, 2020, p. 11).

Em busca de resultados quantificáveis esvaziados de conhecimento, gera-se competições entre escolas e municípios para divulgarem seus *rankings*, decorrentes de tais avaliações, reduzindo os currículos aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses mercadológicos, como se essas práticas fossem indicativas de qualidade de ensino (SAVIANI, 2019).

O quarto encontro, realizado no dia 09 de junho, teve como propósito expor o cenário atual das políticas públicas no campo da Alfabetização: BNCC e a PNA. Ainda, foi apresentado o processo de alfabetização fundamentado a partir da perspectiva histórico-crítica. Indicou-se como leitura prévia o texto de Ana Carolina Galvão Marsiglia e Dermeval Saviani, intitulado “Prática pedagógica alfabetizadora à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”, publicado na Revista “Psicologia em Estudo”, em 2017.

No entanto, foram sugeridas outras duas leituras referentes à temática do encontro: o texto de Maria do Rosário Longo Mortatti “Um balanço crítico da “década da Alfabetização” no Brasil”, publicado no Caderno CEDES, em 2013 e o artigo da mesma autora, intitulado “A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita”, publicado na Revista Brasileira de Alfabetização, em 2019.

Para iniciar a discussão foi apresentada uma provocação inicial a partir da questão: Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional da Alfabetização (PNA) vêm impactando na sua prática docente? Ao refletirem sobre essa questão, os professores pontuaram que a BNCC traz impactos consideráveis para a prática pedagógica, tendo em vista que essa normatização norteia o material pedagógico utilizado no município, ocasionando, muitas vezes, em uma prática de ensino engessada por conta da obrigatoriedade em trabalhar com esse material.

Contudo, não foi observado um teor muito crítico referente à essa normatização, apesar de os professores relatarem ressalvas, principalmente em relação às avaliações externas, no sentido de que no município há um material específico para a preparação dessas avaliações.

No entanto, o que mais chamou a atenção foi o desconhecimento por parte dos professores acerca da PNA. Apesar dessa falta de conhecimento, afirmaram que a política não traz impactos para a prática docente, pois o que norteia o currículo municipal é a BNCC e as orientações pedagógicas estão em consonância com essa normatização.

Na sequência, foram apresentados aos professores os elementos contextuais referentes ao estabelecimento da BNCC: o contexto neoliberal de implantação; suas implicações para a prática pedagógica e para o campo da alfabetização; o foco do ensino centrado no método

fônico, tendo uma compreensão de escrita como técnica e o ecletismo teórico, sendo de base construtivista, mas com adoção de terminologia do interacionismo linguístico.

Em relação à PNA foram apresentados: o contexto de implantação, também emergido dos pressupostos neoliberais; seus objetivos; sua fundamentação baseada na Ciência Cognitiva e na Neurociência; o conceito de literacia; o infográfico com os artigos resumidos dessa política. Ainda, foi pontuado o direcionamento que a PNA traz, centralizando a família como um dos agentes responsáveis pela alfabetização (FRANCO; MARTINS, 2021).

Durante a explanação foi ressaltado o contexto preocupante, salientado pela comunidade acadêmica que trabalha no âmbito da alfabetização (MORTATTI, 2019a; 2019b; GONTIJO; ANTUNES, 2019; FRANCO; MARTINS, 2021) a respeito da formulação dessa política, posto que ela denota um ensino reducionista e fragmentário. Ao abordar a alfabetização em uma perspectiva cognitivista e comportamental, essa política alinha-se aos ensejos da classe dominante, com a intenção de manter e reproduzir a sociedade de classes (FRANCO; MARTINS, 2021).

Como mencionado, este encontro também tinha por objetivo apresentar a alfabetização sob o enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, foram apresentados alguns apontamentos importantes para a compreensão da alfabetização sob essa perspectiva. Destacou-se que a alfabetização pode ser vista como uma das ferramentas para a emancipação humana e transformação social. Para esse propósito, a linguagem escrita demanda um ensino formal, sistematizado, que garanta a todos os alunos a sua apropriação, tornando-se primeira exigência ao acesso à cultura letrada (MARTINS; MARSIGLIA, 2015; MARSIGLIA; SAVIANI, 2017; DANGIÓ; MARTINS, 2018; FRANCO; MARTINS, 2021).

A alfabetização sob a perspectiva Histórico-Crítica parte do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano e da Pedagogia Histórico-Crítica ao fundamentar a prática pedagógica. O conceito de alfabetização é destacado como uma maneira de apropriar-se da escrita, entendida como uma forma específica de objetivação humana (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Logo, para o entendimento desse processo, é necessário percorrer o caminho antecedente à linguagem escrita, ou seja, a linguagem oral em que a palavra é tomada, a partir dos pressupostos vigotskianos, como unidade de análise da consciência. Desse modo, é pela via da aquisição da fala que a criança inaugura seu contato e adquire consciência das composições fonéticas, lexicais, semânticas, sintáticas e gramaticais da língua, que se estabelecem como fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita (FRANCO; MARTINS, 2021).

Dessa forma, a alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico inicia-se pela **PALAVRA**, considerada como unidade linguística de referência para o processo de aquisição da leitura e escrita (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018), com enfoque para os aspectos fônico e semântico da linguagem. Ora, o enfoque é direcionado para a face fonética e em outras situações a ênfase é dirigida para a face semântica da palavra (FRANCO; MARTINS, 2021).

Neste encontro, ainda foi destacado o papel do professor alfabetizador, elemento central para o processo de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Para essa prática pedagógica é necessário ter o entendimento desses processos, tendo em vista que o professor organize atividades em que a criança tenha contato com a estrutura fonética e semântica da palavra, em um movimento de figura/fundo, ou seja, ênfase ora em uma, ora em outra (DANGIÓ; MARTINS, 2015; MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

Salientou-se, também, outros pontos importantes para essa prática pedagógica, como: o entendimento de que a criança se desenvolve por meio das interações sociais; a repetição como um processo importante para a construção de automatismos (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018); o planejamento das aulas levando em consideração a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2011); e, por fim, propiciar a superação da visão sincrética do aluno no ponto de partida da prática social para alcançar uma visão sintética no ponto de chegada, isto é, estar alfabetizado (SAVIANI, 1984).

Essa explanação um pouco mais aprofundada fez-se necessária, tendo em vista que, ao responderem o formulário, cinco dos professores afirmaram utilizar o construtivismo como teoria norteadora para a prática educativa. Outros, embora não tenham utilizado o termo construtivismo em suas respostas, percebe-se, mesmo implicitamente, que a orientação da prática pedagógica é de base construtivista.

Essa mesma linha de observação segue referente à resposta dada pelos professores pesquisados ao serem questionados acerca da concepção sobre alfabetização. Dentre tais respostas destacam-se:

É um processo de aquisição da leitura e escrita, embora a necessidade de ler e escrever não é igual para todas as crianças, a heterogeneidade precisa ser considerada (P1).

Apropriação do sistema escrito. Habilidade de dominar os códigos escritos, lendo, escrevendo e compreendendo (P6).

A alfabetização é o processo de compreensão do sistema de escrita alfabético, ler, decodificar os elementos que compõe (sic) a escrita. Neste processo, temos sucesso quando o aluno é inserido em um ambiente letrado, consegue compreender e fazer uso social da leitura e escrita (letramento) (P8).

A alfabetização é a base para uma educação construtivista, no qual as pessoas desenvolvem a leitura e escrita, a comunicação e os pensamentos, facilitando as suas práticas sociais (P10).

A partir dessas respostas, identifica-se que a concepção de alfabetização indicada pelos professores está associada com os pressupostos da teoria construtivista; mesmo sem a menção a esse termo, de maneira implícita, a construção dessas respostas remete à essa teoria. O construtivismo foi inserido no contexto educacional brasileiro desde a década de 1980, tornando-se hegemônico no campo da alfabetização, por isso, é justificável o protagonismo nas respostas. Essa teoria passou a nortear as políticas públicas do campo educacional, e, conseqüentemente, a formação dos professores (MORTATTI, 2021).

A partir desse entendimento, buscou-se apresentar a alfabetização sob outro enfoque teórico, se configurando como uma alternativa teórico-metodológica voltada à uma educação transformadora, que possibilita a aquisição do saber construído historicamente e acumulado pela humanidade a todos, contribuindo para a construção do ser humano livre e universal.

O último encontro foi realizado no dia 23 de junho, com o objetivo de apresentar possibilidades de articulação entre o Ensino de História e a Alfabetização, sob o enfoque teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. Para a realização dessa atividade prática, foi solicitado aos professores, no final do encontro anterior, que planejassem uma atividade a partir das discussões, aprofundamentos e subsídios teóricos realizados durante os encontros, salientando a necessidade de partirem da prática social docente, proposta pela metodologia escolhida.

Dessa forma, solicitou-se aos professores que escolhessem uma atividade da matriz curricular de História, a partir do material didático utilizado (apostila), para trabalharem com seus alunos. Após a escolha, sugeriu-se que organizassem o encaminhamento da atividade de modo a explorar o conteúdo da disciplina e propiciar momentos de reflexão acerca da linguagem escrita, por meio de uma **PALAVRA** significativa retirada dessa atividade. O enfoque poderia ser dado para os aspectos semânticos ou para os aspectos fonéticos da palavra escolhida.

Ao realizar o encontro, optou-se por retomar algumas questões importantes da Pedagogia Histórico-Crítica. Ressaltou-se a finalidade da teoria pedagógica, a importância do trabalho educativo, a práxis que consiste em articular a teoria e a prática e os momentos do método pedagógico: prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa, problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 2013). Ademais, retomou-se a Alfabetização sob a perspectiva Histórico-Crítica, lembrando que a palavra é a unidade

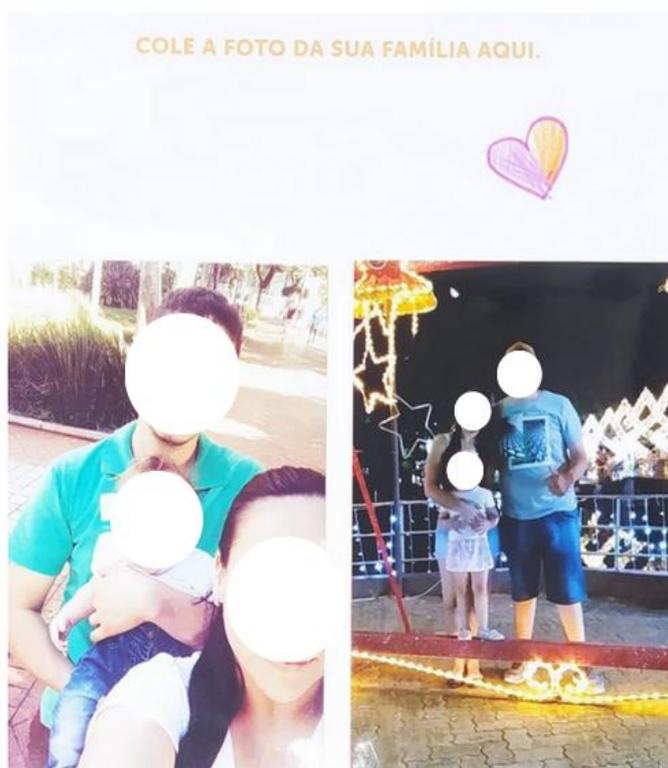
linguística de referência para iniciar o processo de aquisição da linguagem escrita (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

4.2.2 Contribuições dos professores com possibilidades de articulação entre o ensino de História e o processo de Alfabetização

A professora P5, com a sua turma do Infantil III, a partir do conteúdo de História, trabalhou com a noção temporal partindo da temática “Família”. A atividade (Fotografia 3) foi organizada de modo a explorar: os diferentes tipos de famílias; a história da família de cada aluno e como ela foi constituída; e as noções de passado e presente por meio de colagem de fotos para a percepção da passagem do tempo.

Em relação à exploração da linguagem escrita, a palavra **FAMÍLIA** foi escolhida para trabalhar os aspectos semânticos. Na oralidade, a professora explorou o significado dessa palavra inserida em um contexto maior de significância para as crianças envolvendo os laços familiares (Figura 12).

Fotografia 3 - Atividade realizada pela turma do Infantil III



Fonte: Foto disponibilizada pela professora P5 (2022).

Figura 12 - Desenhos realizados pelos alunos do Infantil III



Fonte: Fotos disponibilizadas pela professora P5 (2022).

A professora P9, com a sua turma do 2º ano, a partir do conteúdo de História abordado na apostila (Figura 13), encaminhou o desenvolvimento das atividades, em que explorou esses conteúdos articulados com reflexões acerca da linguagem escrita. O material didático do 2º bimestre traz como conteúdo, justamente, o significado de História e a sua importância para a formação do aluno e explora as noções de temporalidade com atividades relacionadas ao calendário, meses do ano e dias da semana.

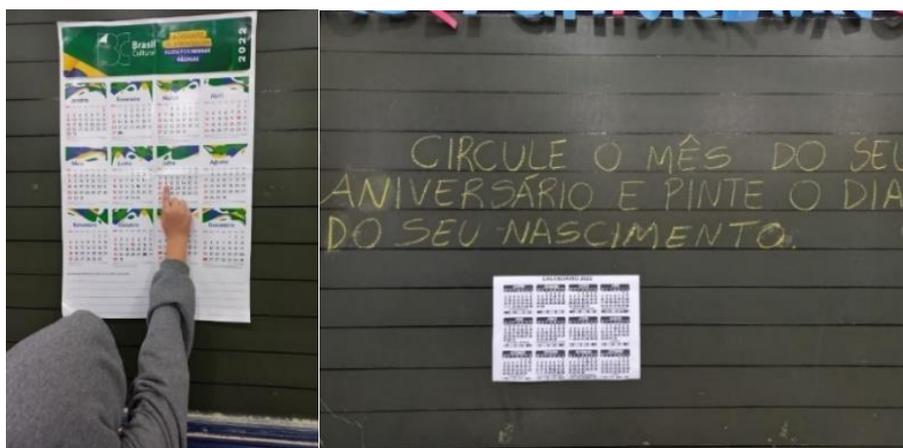
Figura 13 - Conteúdos de História para os alunos do 2º ano



Fonte: Foto disponibilizada pela professora P9 apostila Gênese (2022).

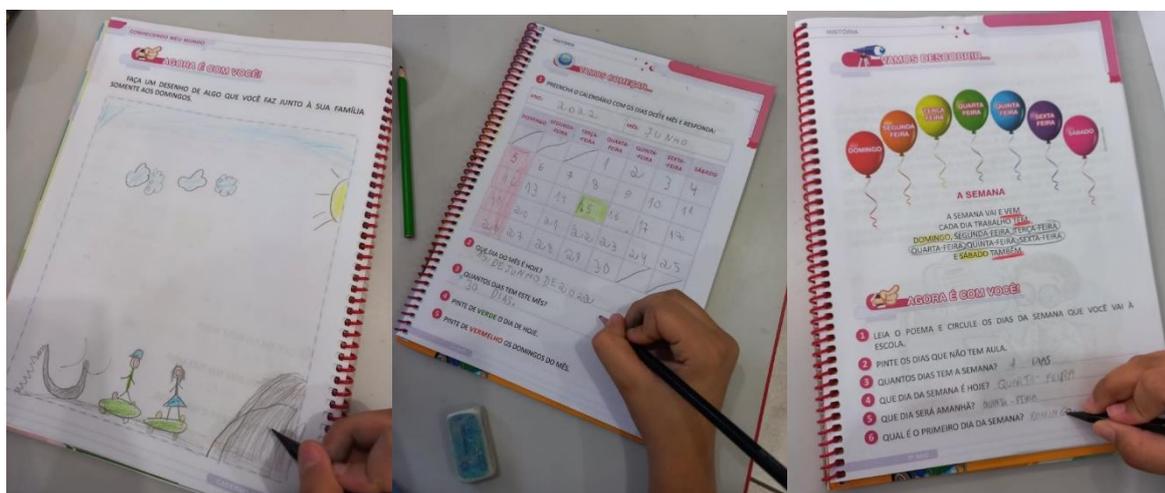
Além de explorar esse conteúdo histórico, a professora trabalhou com as noções de temporalidade a partir do calendário (Figuras 14 e 15), contextualizando-as com as datas de aniversário dos alunos. No campo da alfabetização a palavra trabalhada em seus aspectos semânticos foi **ANIVERSÁRIO**, considerando que essa palavra tem um grande significado para as crianças.

Figura 14 - Localização da data de aniversário no calendário alunos do 2º ano



Fonte: Fotos disponibilizadas pela professora P9 (2022).

Figura 15 - Atividades relacionadas às noções de temporalidade 2º ano

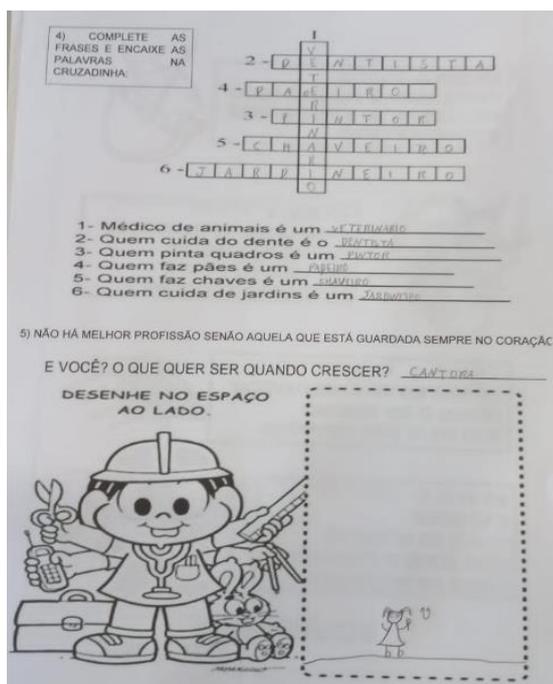


Fonte: Fotos disponibilizadas pela professora P9 apostila Gênese (2022).

A professora P3, com sua turma de 3º ano, a partir do conteúdo de História, sob a temática trabalho (Figura 16), preparou atividades diferenciadas para trabalhar com esse tema. Realizou a articulação entre o Ensino de História e Alfabetização, e a palavra escolhida foi **TRABALHO**, para a exploração da face semântica, abordando-a com as seguintes contextualizações: as profissões; profissões do passado; valorização do trabalho envolvido nas

diferentes profissões; mudanças e permanências no trabalho do campo e da cidade ao longo do tempo; identificação de diferenças entre formas de trabalho realizadas no campo e na cidade e o uso das tecnologias nesses contextos; comparação com as relações de trabalho e lazer do presente com as relações de outros tempos.

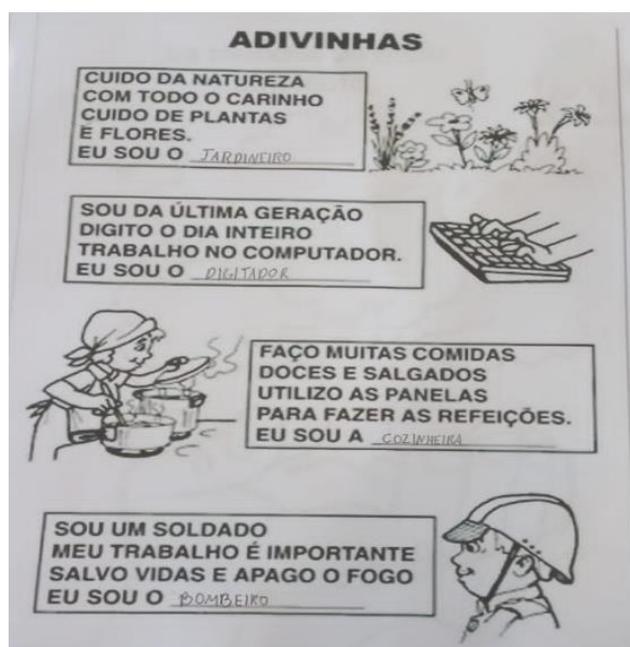
Figura 16 - Atividade sobre as profissões realizada pelos alunos do 3º ano



Fonte: Foto disponibilizada pela professora P3 (2022).

Ainda, a professora preparou uma atividade com o gênero textual “adivinhas”, a partir do tema “profissões”, para explorar os aspectos fonéticos das palavras **JARDINEIRO**, **DIGITADOR**, **COZINHEIRA**, **BOMBEIRO**, auxiliando os alunos a pensarem nas estruturas sonoras, nas composições fonéticas, exercitando as questões notacionais da escrita (Figura 17).

Figura 17 - Atividade articulada entre conteúdo de História e Alfabetização 3º ano



Fonte: Fotos disponibilizadas pela professora P3 (2022).

A professora P2 trabalha com uma turma do 5º ano, porém, seus alunos apresentam um pouco de dificuldade de aprendizagem, dentre tais, destacam-se os problemas relacionados com a pandemia da Covid-19. Nesse contexto, a professora trabalhou com atividades adaptadas à sua realidade e do mesmo modo que a outra professora, selecionou o tema trabalho, a partir do conteúdo de História. Explorou os aspectos semânticos dessa palavra articulados com o contexto histórico e social (Figura 18).

Figura 18 - Atividades adaptadas com o conteúdo de História para o 5º ano

Vamos começar...

O TRABALHO

DESDE QUANDO AS PESSOAS TRABALHAM?

O trabalho existe desde quando os homens surgiram na Terra, pois eles sempre tiveram que fazer algo, como construir suas casas, fabricar suas ferramentas, colher frutos, pescar, caçar, criar animais e produzir suas roupas, entre outras atividades.

3. Assinale o que mostra a imagem que acompanha o texto.
 Uma cena de luta.
 Uma cena de festividade.
 Uma cena que representa a manufatura de instrumento de caça.
 Uma cena com rituais de dança.

2. Desenhe objetos que você usa no seu dia a dia que resultam do trabalho.

3. FAÇA UMA LISTA DE PROFISSÕES QUE VOCÊ CONHECE:

ELETRICISTA
 EMPACOTADOR
 ESCRITOR
 ENFERMEIRO
 PROFESSOR
 MAQUINISTA
 DUBLÊ
 ATOR
 ROTEIRISTA
 FOTÓGRAFO

Fonte: Foto disponibilizada pela professora P2 apostila Gênese (2022).

Em outro momento, trabalhou com o gênero poema, cujo tema abordado foi as profissões. A partir dessas direcionou o enfoque da atividade para as questões fonéticas, explorando rimas, a estruturação sonora e as composições silábicas para a construção dessas palavras (Figura 19).

Figura 19 - Atividade articulada entre o conteúdo de História e Alfabetização 5º ano

As profissões

— Sou lavrador — cavo a terra
Para depois semear.

— Eu, pescador, passo a vida
Na canoa sobre o mar.

— Eu sou mecânico perito,
Não sei de melhor carreira.

— Operário, desde cedo,
Que começa o meu labor.

— Nos incêndios, o bombeiro,
Revela o grande valor.

— Na cozinha, ao fogo ardente,
Faço comidas gostosas.

— Comerciante zeloso,
Não me afasto do balcão.

— Eu sou costureira conhecida,
Pois costuro com perfeição.

— Sacerdote caridoso,
Eu trabalho pela cruz.

Toda profissão é nobre
Exercida com carinho,
Só o homem preguiçoso
Acha o trabalho mesquinho.

(Adaptado de: Nelson Nunes da Costa. Orange brasileira)

Enriquecendo o vocabulário

Observe o sentido de algumas das palavras presentes no poema *As profissões*.

Labor: trabalho.
Perito: experiente e entendido.
Sacerdote: padre.
Semear: produzir, procriar, plantar, espalhar e alastrar.

ATIVIDADES

1. CIRCULE AS RIMAS DO POEMA.

2. AGORA ESCREVA AS RIMAS QUE VOCÊ CIRCULOU E ENCONTRE NOVAS PALAVRAS COM A MESMA TERMINAÇÃO:

SEMEAR, MAR, LABOR, VALOR, BALCÃO
PERFEIÇÃO, CARINHO, MESQUINHO, LADINHO
COCHÃO, GATO PATO, RATO SAPO, DADO
MATO E PARTE ARTE

Fonte: Foto disponibilizada pela professora P2 apostila Gênese (2022).

Diante do exposto, reafirma-se a grande significância da organização do Grupo Colaborativo de Estudos em possibilitar reflexões aprofundadas, mediante as temáticas discutidas e os resultados positivos observados com esse formato para se pensar nas práticas docentes.

Esse formato propiciou a troca de experiência entre os pares e momentos para se refletir acerca dos problemas educacionais emergidos na prática docente. Além disso, possibilitou um aprofundamento teórico por meio dos textos científicos, subsidiando a reflexão crítica sobre as políticas públicas atuais que embasam a prática alfabetizadora.

Ademais, o Grupo possibilitou apresentar o processo de alfabetização sob a perspectiva Histórico-Crítica, se configurando como uma alternativa teórica-metodológica voltada a uma educação transformadora. Ainda, a articulação desse processo com o ensino de História é fundamental para a formação do sujeito crítico e emancipado.

As contribuições que foram oportunizadas durante os encontros reforçam a necessidade de um posicionamento efetivo em defesa de uma educação emancipatória. A partir da ação pedagógica, é possível formar indivíduos que participem ativamente da sociedade em que vivem, prezando por uma formação crítica e omnilateral, traduzindo em uma ação transformadora da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos elementos fundamentais desta pesquisa foi compreender o significado e a importância da Alfabetização e do Ensino de História para os alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica a partir de uma perspectiva crítica da educação. Nessa perspectiva, preza-se por uma formação omnilateral, alinhada à uma concepção que visa a transformação da sociedade por meio da mediação do conhecimento.

Assim, o problema de pesquisa emergiu da própria prática docente, a partir das percepções acerca da desvalorização do ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica, em virtude das avaliações externas, da expropriação da autonomia e do conhecimento do professor (FREITAS, 2014). O ensino da língua escrita é voltado para a aprendizagem do código escrito, ou seja, o sistema alfabético, esvaziado de conhecimento, apenas com o propósito de preparar os alunos para essas avaliações. Essas percepções são resultantes das políticas neoliberais que invadiram o âmbito educacional, permitindo a mercantilização da educação (MARTINS; PINA, 2020), visando a aferição da “qualidade da educação” por meio de testes padronizados.

Considerando esse contexto, o objetivo principal desta pesquisa foi articular o processo de Alfabetização a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, resgatando o Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica e a sua importância para a formação omnilateral. No entanto, para que essa articulação ocorresse, buscou-se, por meio do método do Materialismo Histórico-Dialético, compreender a trajetória histórica da Alfabetização e do Ensino de História na educação brasileira, bem como entender como esses dois campos do conhecimento estão alinhados ao projeto de sociedade determinado pelo capital.

A partir do aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, esta pesquisa partiu da premissa de que a Alfabetização significa apropriar-se da escrita, entendida como uma forma específica de objetivação humana (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Quando se refere à Alfabetização, toma-a como uma plena formação para o educando, ou seja, uma Alfabetização em favor da emancipação do ser humano. Para o entendimento dessa objetivação humana, materializada na escrita, percorre-se o caminho antecedente à linguagem escrita, isto é, a linguagem oral, em que a palavra é tomada, a partir da perspectiva vigotskiana, como unidade de análise da consciência (FRANCO; MARTINS, 2021).

Por meio da pesquisa-participante, esta investigação verificou ser possível articular o processo de Alfabetização com o Ensino de História, fundamentados em uma teoria

comprometida com o ensino emancipatório e transformador da realidade vivida. Foram identificadas as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para uma Alfabetização e um ensino de História emancipatório, possibilitando a apropriação dos conhecimentos científicos (MARTINS, 2011; SAVIANI, 2013; DUARTE, 2016) e para o desenvolvimento do psiquismo, sendo contribuinte para uma formação omnilateral em um contínuo processo de aprendizagem.

Considerou-se a importância dos conteúdos da disciplina de História para a formação plena do educando, situando-o como um sujeito histórico com capacidade para pensar sobre a sua realidade, suas experiências sociais e possibilitar uma formação crítica e transformadora, por isso, foi realizada a articulação dessa disciplina com o processo de Alfabetização. Compreende-se e posiciona-se que para se aprender os conhecimentos históricos não há necessidade de o aluno saber ler e escrever (FONSECA, 2009a, 2009b; SILVA; FONSECA, 2010; GUIMARÃES, 2019).

Assim, a questão problematizadora desta pesquisa foi: é possível ensinar História e fazer uso de seus conteúdos para alfabetizar nos Anos Iniciais da Educação Básica simultaneamente? A resposta foi encontrada mediante a análise do formulário respondido pelos professores participantes dessa pesquisa ao apontarem ser possível usar os conteúdos de História para alfabetizar. Fonseca corrobora ao afirmar que não há a possibilidade de se alfabetizar a criança plenamente sem que ela tenha condições de entender o mundo em sua volta,

[...] sem que ela receba formação histórica desde os anos iniciais. **E é possível, sim, desenvolver as competências linguísticas da leitura e da escrita de forma articulada ao desenvolvimento das noções de história, sociedade, cultura, trabalho, cidadania, tempo e espaço** (FONSECA, 2009a, p. 110, grifo nosso).

Contudo, para realizar essa articulação, primeiramente, buscou-se compreender, por meio da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, os aspectos desenvolventes do psiquismo entre linguagem e pensamento. Compreende-se, a partir da teoria vigotskiana, que o significado da palavra é o cerne para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano. Logo, para a Alfabetização Histórico-Crítica, a **PALAVRA** é considerada como unidade linguística de referência para o processo de aquisição da leitura e escrita (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018) com enfoque para os aspectos fonéticos e semânticos da linguagem.

Esta pesquisa também objetivou analisar como é ensinada a disciplina de História na rede municipal de ensino de Ipaussu. Por meio da análise do questionário, respondido pelos professores participantes da pesquisa, verificou-se que os docentes trabalham com essa

disciplina, ao menos, uma aula por semana, atendendo à proposta curricular do município. Constatou-se uma preocupação dos professores em diversificar os materiais utilizados para o planejamento da prática pedagógica em relação ao ensino de História.

Seguindo os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica em articular teoria e prática, foi formado um Grupo Colaborativo de Estudos, destinado aos docentes que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica da rede municipal de ensino de Ipaussu. O propósito foi discutir sobre o processo de Alfabetização e a importância do ensino de História para a formação dos alunos dessa etapa de escolarização. O Grupo Colaborativo de Estudos foi organizado em cinco encontros, na modalidade *online*, por meio da plataforma *Google Meet* e contou com a participação de oito professores.

A perspectiva teórico-metodológica norteadora foi a Pedagogia Histórico-Crítica que, além de propor uma ação mediadora do trabalho educativo, permitiu planejar os encontros baseados na prática social como ponto de partida e ponto de chegada da ação educativa, perpassando pelos momentos de problematização, instrumentalização e catarse (SAVIANI, 1984). Partiu-se da realidade vivida, ou seja, da prática social enquanto docentes alfabetizadores da Educação Básica.

Desse modo, o Grupo Colaborativo de Estudos proporcionou momentos de aprofundamento teórico em relação à temática proposta para cada encontro. Por meio das discussões, dos estudos de textos científicos, debates e reflexões, foi possível aprofundar os conhecimentos, propiciando aos integrantes do grupo a possibilidade de incorporação desses saberes.

Esses subsídios teóricos possibilitaram a realização de uma atividade prática, no último encontro, tendo em vista que os professores puderam participar colaborativamente, expondo atividades trabalhadas com seus alunos, realizando a articulação dos conteúdos da disciplina de História com o processo de Alfabetização a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, promovendo a articulação entre teoria e prática educativa.

Por fim, foi realizada uma síntese dos conhecimentos adquiridos nos encontros, no sentido de superar a realidade inicial. Dessa forma, o trabalho colaborativo realizado em parceria com os professores, em um espaço formativo como o Grupo Colaborativo de Estudos, aliado aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitou a reflexão acerca dos problemas educacionais provenientes do referido campo de atuação. Ademais, foi possível refletir sobre as possibilidades de uma atuação efetiva em defesa de uma educação igualitária, a partir de uma perspectiva transformadora, primando por uma formação omnilateral para os alunos da rede municipal de Ipaussu.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antônio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2018. p. 99-116.
- ALVIM, Yara Cristina. Práticas de leitura e de escrita em História: diálogos com os direitos de aprendizagem em História. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 239-257 fev. 2015.
- ANTONIO, Rosa. Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá, 2008.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. *In*: MESQUITA, Afonso Mesquita; FANTIN, Fernanda Bechara; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva (orgs.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 95-117.
- ASSIS, Gabriela Aparecida de; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; NODA, Marisa. Ensino de História na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-15, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8666523. Disponível em: <https://bityli.com/Absuh>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- BATISTA, Elisângela. **O Ensino de História na Perspectiva da Emancipação Humana: Contribuições para pensar a Escola Pública Contemporânea**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE, Cascavel, 2020.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no ensino fundamental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000. **Anais [...]** ANPED: Caxambu-MG, 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1317t.PDF>.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história**. São Paulo, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. Maria. Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. CABRAL, Giovanna Rodrigues. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional

Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG. v. 25, n. Especial, p. 958-983, 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC - 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. *In*: OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de (coord.) **História: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016.

COSTA, Eduardo Moura. TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e a relação entre instrumento e signo no desenvolvimento infantil: uma discussão metodológica. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.6, n.18, p.101-123, 2015.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47 - 70.

CRISTOFOLINI, Márcia Nagel. A alfabetização na história e nos documentos oficiais brasileiros. *In*: CHRAIM, Amanda Machado. PEDRALLI, Rosângela (orgs.). **Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob histórico-culturais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 73-92.

CRUZ, Gisele Thiel Della. A seleção de conteúdos e fontes e a importância do conhecimento histórico. *In*: SOUZA, Daniela dos Santos. CRUZ, Gisele Thiel Della. **Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História**. Curitiba: IESDE, Brasil S.A., 2009.

DANGIÓ, Meire Cristina Santos. MARTINS, Lígia Márcia. A Concepção Histórico-Cultural de Alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

DANGIÓ, Meire Cristina Santos; MARTINS. Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

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

DUARTE, Newton. Educação escolar e a formação omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017, p. 101-122.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009a.

FONSECA, Selva Guimarães. É possível Alfabetizar sem “História”? Ou ... Como Ensinar História Alfabetizando? In: FONSECA, Selva Guimarães. (orgs.). **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2009b, p.241-266.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Adriana de Fátima. MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia: Phillos Academy, 2021.

FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wolff. A apropriação da linguagem escrita: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina *et al.* (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, volume 2, 2021, p. 7-32.

FAVARO, Neide. Almeida. Lança. Galvão. Contribuições filosóficas e pedagógicas de Bogdan Suchodolski (1903-1992) para a educação da classe trabalhadora. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.8, n. 22, p. 60-90, 2017.

FREITAS, Carmen Cunha Rodrigues. **Trabalho Docente e Expropriação do Conhecimento do Professor**: Movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia. Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/download/59/165/> Acesso em: 26 jul. 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 32-38, jul./dez. 2019.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. COSTA, Dania Monteiro Vieira. PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, 2020.

GUIMARÃES, Selva. La historia enseñada a las niñas y niños en el Brasil hoy: estrategias contra el “peligro de la historia única”. **Clío & Asociados. La historia enseñada**, v. 28, p. 8-19, jan./jun, 2019.

IPAUSSU. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Ipaussu**. Ipaussu, 2022. 37 p.

IPAUSSU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Municipal da Rede de Ensino de Ipaussu**. Ipaussu, SP, s/d. 611 p.

IVO, Andressa Aita. HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015

JACOMELI, Mara Regina Martins; GOMIDE, Denise Camargo. Notório saber: desregulamentação da formação docente na lei da reforma do ensino médio. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; Lucena, Carlos. (orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

JOHANN, Rafaela Cristina; MALANCHEN, Júlia. Interfaces entre interesses privados e públicos na educação escolar: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 132-155, maio/ago. 2021.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LOPES, Liliane Milanezi. **Políticas Educacionais e o Estado Avaliador**: a padronização do ensino em contradição com a proposta de Educação Integral. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 143-190.

MACHADO, Vinícius Oliveira. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história**: a BNCC e a Pedagogia das competências. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CARVALHO, Bruna. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 5, p. 49-68, jan./jun. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 19 p. 1-28, 2019.

MARTINS, André Silva. PINA, Leonardo Docena. Mercantilização da Educação, Escola Pública e Trabalho Educativo: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-21, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, jul./dez., 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7, 2012. **Anais [...]**. IFCH- UNICAMP, 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf f. Acesso em: 05 out. 2022

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013a.

MARTINS, Lígia Márcia. As Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 52, p. 286-300. Setembro/2013b.

MARTINS, Lígia Márcia. As Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação do Campo. **Revista RBBA**. Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 86-107, dez., 2014.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina. Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: MESQUITA, Afonso Mancuso de. FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara.; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. (orgs.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, sp. 41-79, 2016a.

MARTINS, Lígia Márcia. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica**. Paraná, 2016b. Disponível: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf Acesso em: 25 mai. 2022

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia. MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de (orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016c.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguistic.**, Florianópolis, v.13, n.4, p. 1572 - 1586, out./dez. 2016d.

MARTINS, Lígia Márcia. CARVALHO, Bruna. DANGIÓ, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, mai./ago., p. 337-346, 2018.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. nº de folhas (247 f.). Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni. Maringá, 2017.

MONTEIRO, Maria Iolanda. A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1377-1397, jul./set., 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano 20, n. 52, nov., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 jan. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006. **Anais [...]**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 25 jan. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ...mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia (orgs.). **Teorias e práticas do letramento**. Brasília/DF: MEC/INESP, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no BRASIL. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Revista Olhares**. Guarulhos. v. 7, n. 3, nov., 2019a. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 28 jun. 2022

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “política nacional de alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização** (ABAlf). Belo Horizonte – MG. v. 1. n. 10. jul/dez. 2019b. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os tempos que a História tem. *In*: OLIVEIRA, Maria. Margarida. Dias de (coord.) **História: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: LOMBARDI, José. Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino. José. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas Formativas em Grupos Colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 165-188.

PONTES NETO, José Augusto da Silva. **Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel**: perguntas e respostas. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2006.

PORTO, Kaira Moraes. MARTINS, Lígia Márcia. Formação de sistemas conceituais e o desenvolvimento do pensamento: implicações para a educação escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 29, n.3, p.4-22, set./dez., 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMOS, Ligia Aparecida; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. A Importância do Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica: Uma Articulação entre Ensino de História, Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO PPED/UENP, 3, 2021. **Anais [...]**. Jacarezinho, 2021.

ROCHA, Helenice Aparecida. Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 121-142, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, jan./abr. 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007b.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40, jan./abr. p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as ciências*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar*. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2015a.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015b.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios Teóricos e Políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje. *In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. (orgs.) Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2018. p. 235-255.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização Geral da Pedagogia Histórico-Crítica como Teoria Pedagógica Dialética da Educação. *In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. *In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. ZAMBONI, Ernesta (orgs.) Quanto tempo o tempo tem!* Campinas-SP. Editora Alínea, 2. ed., 2005.

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael. **Por que ensinar História?** O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2017.

SILVA, Kaori Giuliana Akatsu Caetano da. **História no ensino fundamental I: buscando caminhos para o ensino e a aprendizagem**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

SILVA, Marcos Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História** [online], v. 30, n. 60, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Daniela dos Santos. CRUZ, Gisele Thiel Della. **Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História**. Curitiba: IESDE, Brasil S.A., 2009.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência**. Tradução: Liliana Rombert Soeiro. 5 ed. Livros Horizontes, 2000.

TOTH, Daniela Ferreira. **A realidade local como objeto de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: uma experiência a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

Anexo A – Prática Social Inicial

PRÁTICA SOCIAL

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Identidade de gênero:

- A) Feminino.
- B) Masculino.
- C) Outros.

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Qual a escola(s) que você leciona?
-

- Qual turma(s) você leciona?

- A) Educação infantil.
- B) 1º ano.
- C) 2º ano.
- D) 3º ano.
- E) 4º ano.
- F) 5º ano.
- G) Ensino fundamental II.

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- Você realizou o curso de Magistério ou Ensino Normal?

A) Sim.

B) Não.

- Caso tenha cursado Magistério ou Ensino Normal, em que ano concluiu?
-

- Qual a sua formação acadêmica inicial - Graduação?
-

- Em que ano você concluiu a sua formação acadêmica inicial - Graduação?
-

- Você possui Pós - Graduação?

A) Sim.

B) Não.

- Se possui, indique em qual etapa foi realizada.

A) Educação infantil.

B) Ensino fundamental anos iniciais.

C) Ensino fundamental anos finais.

D) Ensino médio.

E) Outros.

4. VÍNCULO EMPREGATÍCIO

- Você atua em qual (s) rede de ensino?

A) Municipal.

B) Estadual.

- Seu vínculo empregatício:

A) Efetivo concursado.

B) Contratado temporário.

5. DADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

- Você já trabalhou ou trabalha na primeira etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, com alfabetização? Qual é o seu tempo de experiência?

A) Sim. De 1 ano a 3 anos.

B) Sim. De 3 anos a 5 anos.

C) Sim. De 5 anos a 10 anos.

D) Sim. Mais de 10 anos.

E) Não trabalhei ou não trabalho com alfabetização.

- Qual teoria pedagógica direciona o Projeto Político Pedagógico da escola em que você atua?
-

- Sobre o currículo sua escola segue:

- A) A Base Nacional Comum Curricular - BNCC.
- B) O currículo da Rede Estadual paulista.
- C) Currículo Municipal Próprio.
- D) Outro.

- No seu curso de formação inicial, com qual teoria pedagógica você mais se identificou e por quê?
-

- No seu curso de formação inicial você teve contato com teorias sobre alfabetização?

- A) Sim.
- B) Não.
- C) Não me lembro.

- Em sua formação continuada, você tem contato com teorias sobre alfabetização?

- A) Sim.
- B) Não.
- C) Não me lembro.

- Qual é a sua concepção sobre alfabetização?
-

- Qual é a teoria pedagógica que norteia sua prática educativa em relação à alfabetização?
-

- Você acha que a disciplina de História pode contribuir para a formação da criança na fase da alfabetização? Justifique sua resposta.
-

- Você considera importante os conteúdos de História para as crianças que estão no processo de alfabetização?

- A) Sim.
- B) Não.

- Na sua opinião, é possível alfabetizar os alunos a partir dos conteúdos da disciplina de História?

- A) Sim.
- B) Não.

- É possível ensinar os conteúdos da disciplina de História aos alunos não alfabetizados? Ou é preciso estar alfabetizado para aprender os conteúdos dessa disciplina? Justifique a sua resposta.
-

- Sabe-se que a carga horária destinada à disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização) é bem reduzida, ou seja, uma aula por semana. Como você organiza seu tempo em sala de aula para trabalhar com essa disciplina?

- A) Trabalha uma aula por semana.
- B) Trabalha uma aula a cada quinze dias.
- C) Trabalha de acordo com a disponibilidade de tempo.

- Quais os materiais pedagógicos que você utiliza para preparar as aulas da disciplina de História?
-

- A preparação para as avaliações externas interfere no tempo destinado para o ensino dos conteúdos da disciplina de História?

A) Sim.

B) Não.

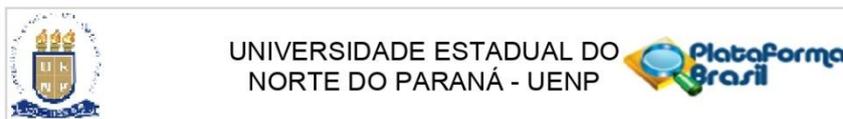
- Você conhece ou já ouviu falar na Pedagogia Histórico-Crítica?

A) Sim.

B) Não.

C) Não me lembro.

Anexo B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Norte do Paraná



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, ALFABETIZAÇÃO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pesquisador: LIGIA APARECIDA RAMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52994721.5.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.171.270

Apresentação do Projeto:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 07/12/2021), trata-se de um estudo sobre a importância do ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica (Fundamental) articulado com o processo de alfabetização, e uma proposta pedagógica construída a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. A questão central a ser respondida é: É possível ensinar História e fazer uso de seus conteúdos para alfabetizar nos anos iniciais da Educação Básica simultaneamente? A metodologia proposta é de revisão integrativa dos referenciais teóricos pertinentes ao tema. Para o método, utilizará o materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica. Como instrumentos de coleta de dados utilizará questionários semiestruturados. Para o tratamento dos dados será feita uma análise qualitativa e, posteriormente, a interpretação dos mesmos sob a luz do referencial teórico.

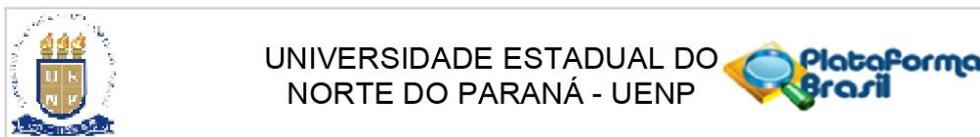
Objetivo da Pesquisa:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 07/12/2021), na seção do resumo e em seção própria do objetivo):

O objetivo primário da pesquisa é:

Propor uma discussão em defesa da importância da disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica e seu ensino articulado com o processo de alfabetização

Endereço: Rodovia BR 369, km 54
Bairro: Vila Maria **CEP:** 86.360-000
UF: PR **Município:** BANDEIRANTES
Telefone: (43)3542-8056 **E-mail:** cep@uenp.edu.br



Continuação do Parecer: 5.171.270

com uma proposta pedagógica construída a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

E os objetivos específicos são:

- I. Verificar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a alfabetização e ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica.
- II. Propor o planejamento do processo de alfabetização seguindo os pressupostos da teoria pedagógica proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica, articulando-o com os conteúdos da disciplina de História dos anos iniciais da Educação Básica.
- III. Analisar se/como está sendo ensinada a disciplina de História dos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica das escolas do município de Ipaussu.
- IV. Investigar se os professores que trabalham com o processo de alfabetização têm conhecimento sobre a teoria educacional proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica.
- V. Organizar um curso de formação docente para discutir sobre a alfabetização e a importância do ensino de História para os alunos dos anos iniciais da Educação Básica destinado, prioritariamente, aos docentes da rede municipal de ensino de Ipaussu que atuam nessa fase de escolaridade e aos demais professores das redes municipais conveniadas com o Programa de Pós-Graduação em Educação PPEd da Universidade Estadual do Norte do Paraná – campus de Jacarezinho.

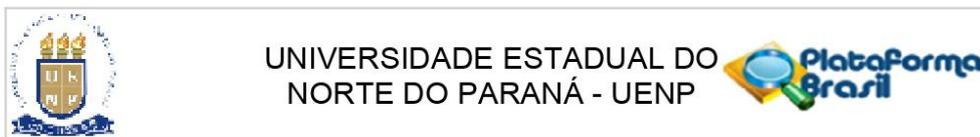
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 07/12/2021) nas seções próprias dos riscos e benefícios) são elencados os riscos mínimos e de natureza psicológica.

Ao participar da pesquisa o participante poderá sentir algum desconforto, constrangimento ou insegurança para responder alguma questão. Também poderá sentir cansaço ou tensão durante o preenchimento dos formulários.

Para combater ou minimizar os riscos acima mencionados, no início do curso, no momento da apresentação dos objetivos, o participante terá todos os esclarecimentos necessários para responder aos questionários. O participante terá total autonomia para recusar-se a responder as questões, podendo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que isso lhe cause qualquer prejuízo. As informações coletadas terão caráter confidencial, entretanto, por se tratar de um curso que será realizado em ambiente virtual, há o risco de quebra de sigilo dos dados coletados, tanto por meio da divulgação em pesquisas, quanto por acesso indevido das informações em meio digital. Esse risco será combatido com a garantia de sigilo e privacidade dos

| | |
|--|--------------------------------|
| Endereço: Rodovia BR 369, km 54 | CEP: 86.360-000 |
| Bairro: Vila Maria | |
| UF: PR | Município: BANDEIRANTES |
| Telefone: (43)3542-8056 | E-mail: cep@uenp.edu.br |



Continuação do Parecer: 5.171.270

dados. As informações relacionadas ao estudo serão confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício) para que a confidencialidade seja mantida. Serão tomados todos os cuidados éticos para o tratamento dessas informações com a utilização de plataformas confiáveis e consolidadas no setor. Dessa forma, haverá a garantia de que os nomes dos participantes não serão divulgados sob hipótese alguma.

São indicados como benefícios da pesquisa:

Os professores poderão se beneficiar dos momentos de discussões e trocas de conhecimentos durante o curso de formação docente com subsídios para a articulação do Ensino de História com a Alfabetização fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma poderão adquirir e ampliar conhecimentos que auxiliarão no seu trabalho como docente.

Avaliação dos riscos e benefícios: parecer do relator com base na Resolução 510/16 e Carta Circular 1/2021:

Os benefícios resultantes da pesquisa superam os riscos (considerados mínimos).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

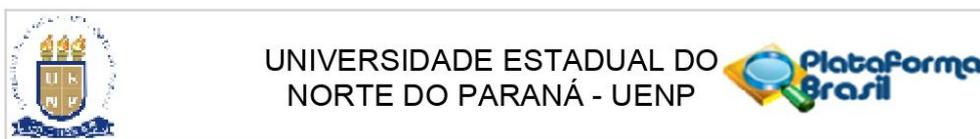
Conforme declarado no Protocolo de Pesquisa (versão submetida em 07/12/2021) trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Jacarezinho.

Critérios de inclusão mencionados na pesquisa:

Como critério de inclusão o convite para participar da pesquisa será destinado, prioritariamente, aos docentes da rede municipal de ensino de Ipaussu que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aos demais professores das redes municipais conveniadas com o Programa de Pós-Graduação em Educação PPEd da Universidade Estadual do Norte do Paraná – campus de Jacarezinho que atuam nessa mesma etapa de escolaridade. A idade mínima dos participantes é de 20 anos. Os questionários serão disponibilizados do seguinte modo: um no início do curso, na Prática Social Inicial, e outro na Prática Social Final, para coletar dados sobre as concepções que os professores têm a respeito da temática abordada.

Critérios de exclusão mencionados na pesquisa:

| | |
|--|--------------------------------|
| Endereço: Rodovia BR 369, km 54 | CEP: 86.360-000 |
| Bairro: Vila Maria | |
| UF: PR | Município: BANDEIRANTES |
| Telefone: (43)3542-8056 | E-mail: cep@uenp.edu.br |



Continuação do Parecer: 5.171.270

Professores menores de 20 anos e que não atuem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa apresenta adequadamente os termos de apresentação obrigatória:

- I. folha de rosto assinada e carimbada;
- II. cronograma e orçamento (custeio do próprio pesquisador);
- III. TCLE, Termos de anuência profissional e/ou institucional.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências e inadequações observadas na primeira relatoria foram devidamente atendidas; sem óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora, o protocolo de pesquisa está aprovado sem restrições. Após o término da pesquisa encaminhar relatório final ao CEP.

Atenciosamente,

CEP/UENP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1826618.pdf | 07/12/2021 21:42:51 | | Aceito |
| Outros | CARTA_RESPOSTA.pdf | 07/12/2021 21:39:55 | LIGIA APARECIDA RAMOS | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA_EXECUCAO_CORRIGIDO.pdf | 07/12/2021 21:39:14 | LIGIA APARECIDA RAMOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_PESQUISA.pdf | 07/12/2021 21:38:56 | LIGIA APARECIDA RAMOS | Aceito |
| Outros | TERMO_ANUENCIA.pdf | 07/12/2021 21:38:29 | LIGIA APARECIDA RAMOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / | TCLE_CORRIGIDO.pdf | 07/12/2021 21:37:27 | LIGIA APARECIDA RAMOS | Aceito |

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

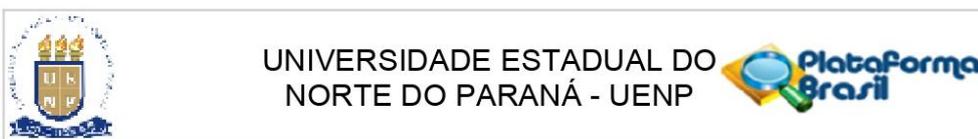
CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br



Continuação do Parecer: 5.171.270

| | | | | |
|---------------------------|--------------------------|------------------------|-----------------------|--------|
| Justificativa de Ausência | TCLE_CORRIGIDO.pdf | 07/12/2021 21:37:27 | LIGIA APARECIDA RAMOS | Aceito |
| Outros | TERMO_DE_AUTORIZACAO.pdf | 17/10/2021 22:18:36 | LIGIA APARECIDA RAMOS | Aceito |
| Outros | QUESTIONARIO.pdf | 30/09/2021 10:58:21 | LIGIA APARECIDA RAMOS | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.pdf | 30/09/2021 10:53:29 | LIGIA APARECIDA RAMOS | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO.pdf | 30/09/2021 10:30:34 | LIGIA APARECIDA RAMOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BANDEIRANTES, 16 de Dezembro de 2021

Assinado por:
EDNA APARECIDA LOPES BEZERRA KATAKURA
 (Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR 369, km 54
Bairro: Vila Maria **CEP:** 86.360-000
UF: PR **Município:** BANDEIRANTES
Telefone: (43)3542-8056 **E-mail:** cep@uenp.edu.br

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
 Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.
 Fone: (0**43) 3527-1243.

Pesquisadora Responsável: Ligia Aparecida Ramos

CPF: 289.850.988-45

Endereço: Rua José Perez, 90.

Bairro: Parque do Brillhante – Ipaussu/SP.

CEP: 18950-320

Fone: (14) 99688-8191

E-mail: ligiasmora@hotmail.com

Orientadora: Dr^a. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite especial a você, para participação voluntária na pesquisa “**A importância do Ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica: uma articulação entre Ensino de História, Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica**”. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com a pesquisadora responsável.

OBJETIVO, BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Pretendemos com esta pesquisa propor uma discussão em defesa da importância da disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica e seu ensino articulado com o processo alfabetização com uma proposta pedagógica construída a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, propomos organizar um curso de formação docente para discutir sobre a Alfabetização e a importância do ensino de História para os alunos dos anos iniciais da Educação Básica destinado, prioritariamente, aos docentes da rede municipal de ensino de Ipaussu que atuam nessa fase de escolaridade e aos demais professores das redes municipais conveniadas com o Programa de Pós-Graduação em Educação PPEd da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *campus* de Jacarezinho. Como trata-se de um curso de formação direcionado para professores já atuantes na área da Educação Básica, considera-se que a idade mínima dos participantes seja posterior a 20 anos. O curso contará com cinco momentos distintos para promover as discussões a respeito do tema proposto. Essa investigação visa contribuir fornecendo subsídios aos professores via curso de extensão, articulando o ensino de História com o processo de Alfabetização fundamentado nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Você está sendo convidado a participar de um curso de formação docente para discutir sobre o processo de Alfabetização e a importância do ensino de História para

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do participante



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.

Fone: (0**43) 3527-1243.

os alunos dos anos iniciais da Educação Básica embasados na teoria educacional da Pedagogia Histórico-crítica. Antes de iniciarmos nossos encontros, você receberá, na instituição em que trabalha, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Deverá fazer a leitura deste documento, caso concorde com todos os termos deverá assiná-lo e rubricá-lo. Após esse preenchimento, receberá uma via assinada por você e pela pesquisadora, e rubricada em todas as páginas por ambos. Se a aceitação ocorrer de forma eletrônica, você deverá salvar uma cópia desse documento (TCLE) em seus arquivos. Em nosso primeiro encontro, via *Google Meet*, serão apresentados a programação e objetivos do curso. Nesse momento você receberá um *link* e será direcionado para o preenchimento de um formulário eletrônico com questões sobre sua prática docente e conhecimentos teóricos. Você deverá guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico enviado, e poderá se recusar a responder algumas das questões propostas, podendo deixá-las em branco.

A partir desse primeiro contato, os dados serão analisados e com base nas necessidades apresentadas alinharemos os textos a serem discutidos. Ao todo serão cinco encontros, com duração de três horas cada. Antes da realização dos encontros você deverá fazer a leitura dos textos propostos, estes irão nortear as discussões durante o curso. Nos demais encontros, apresentaremos considerações sobre o processo de Alfabetização e a importância do ensino de História para a formação do sujeito crítico desde a primeira etapa dos anos iniciais da Educação Básica, bem como, a apresentação da teoria educacional que fundamenta nossa pesquisa: a Pedagogia Histórico-Crítica, seu fundador, o professor Dermeval Saviani, o contexto histórico e as motivações que levaram à criação dessa teoria crítica da educação.

Com a finalização do curso você receberá um *link*, o qual será direcionado para o preenchimento de um formulário de autoavaliação, que posteriormente será utilizado para analisar e discutir os resultados obtidos. Os materiais elaborados para o curso serão disponibilizados no formato de um *ebook* para que possam ser utilizados em sua prática docente. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa serão isentos de custos. Caso, durante a participação nessa pesquisa, haja algum custo, ele será ressarcido pelos pesquisadores. Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, o mesmo terá direito a indenização na forma da lei, de acordo com a Resolução nº 510/2016 CNS/CONEP. Os encontros serão realizados via *Google Meet* e a coleta de dados por meio de formulários eletrônicos, dessa forma não terá riscos ou custos para deslocamento.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do participante



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.

Fone: (0**43) 3527-1243.

Sua participação é **voluntária** e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os professores poderão se beneficiar dos momentos de discussões e trocas de conhecimentos durante o curso de formação docente com subsídios para a articulação do Ensino de História com a Alfabetização fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma poderão adquirir e ampliar conhecimentos que auxiliarão no seu trabalho como docente.

RISCOS DA PESQUISA

Os riscos desta pesquisa serão mínimos e de natureza psicológica. Você poderá se sentir desconfortável ou constrangido ao responder as questões ou expressar a sua opinião durante os encontros. Poderá se sentir cansado ou estressado durante a leitura dos textos ou preenchimento dos formulários. As informações coletadas terão caráter confidencial, mas por se tratar de um curso que será realizado em ambiente virtual poderá ter o risco de quebra de sigilo dos dados coletados, tanto por meio da divulgação em pesquisas, quanto por acesso indevido das informações em meio digital. No entanto, esse risco será combatido com a garantia de sigilo e privacidade dos dados. Assim, as informações relacionadas ao estudo serão confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. Será tomado todos os cuidados éticos para o tratamento dessas informações com a utilização de plataformas confiáveis e consolidadas no setor. Dessa forma, haverá a garantia de que os nomes dos participantes não serão divulgados sob hipótese alguma.

Mesmo assim, caso venha surgir algum desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão, você terá total autonomia para recusar-se a responder às questões ou formulários, podendo desistir em participar da pesquisa a qualquer momento sem que lhe cause qualquer prejuízo.

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do participante



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.

Fone: (0**43) 3527-1243.

INDENIZAÇÃO EM CASO DE DANOS

Caso você participante, vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à indenização, por parte do pesquisador.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo. E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 | Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil.

Assim, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Eu _____
 RG nº _____ li e concordo em participar dessa
 pesquisa.

Jacarezinho, _____ de _____ de 2021.

 Pesquisadora responsável

 Participante