



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FERNANDA HELLEN GOMES VIEIRA DA COSTA

ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA: uma outra via de ensino

**JOÃO PESSOA-PB
2020**

FERNANDA HELLEN GOMES VIEIRA DA COSTA

ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA: uma outra via de ensino

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, como requisito para aprovação no referido Curso e obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista.

JOÃO PESSOA-PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838a Costa, Fernanda Hellen Gomes Vieira da.
Alfabetização histórico-crítica: uma outra via de
ensino / Fernanda Hellen Gomes Vieira da Costa. - João
Pessoa, 2020.

57 f.

Orientação: Maria das Graças de Almeida Baptista.
TCC (Graduação) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Construtivismo. 3. Letramento. 4.
Pedagogia - histórico-crítica. I. Baptista, Maria das
Graças de Almeida. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37(043.2)

ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA: uma outra via de ensino

Trabalho de Conclusão de Curso–TCC,
apresentado pela graduanda Fernanda Hellen
Gomes Vieira da Costa, do Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba – UFPB, tendo obtido a
nota 10,0 (dez), conforme a apreciação da
Banca Examinadora.

Aprovada em: 09/12/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Maria das Graças de Almeida Baptista
Universidade Federal da Paraíba



Prof.^a Esp. Isolda Ayres Viana Ramos
Universidade Federal da Paraíba



Prof.^a Dra. Tânia Rodrigues Palhano
Universidade Federal da Paraíba

JOÃO PESSOA
2020

Dedico este trabalho a minha mãe, Josenilda, e ao meu pai, Severino Eudes, por todo apoio dado a minha luta pela permanência no ensino superior.

Dedico-o também aos/as estudantes das camadas populares.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha mãe, Josenilda, e ao meu pai, Severino Eudes, que mesmo diante de tantas dificuldades, ambos permaneceram ao meu lado, oferecendo todo apoio possível a minha luta pela permanência no curso.

Aos movimentos negros, agradeço por lutarem pela implementação das cotas no ensino superior e, assim, possibilitar aos/as estudantes negros/as e/ou periféricos/as, como eu, oportunidades de acessar essa etapa da educação.

Agradeço aos meus familiares e amigos/as que, de alguma maneira, me ajudaram nessa caminhada, seja com suporte tecnológico, emocional, financeiro, intelectual etc. A cada um deles/as expresso meus sinceros agradecimentos, pois sozinha não teria sido possível chegar até aqui.

À Diana Maria, agradeço a bela amizade que construímos; a cumplicidade desde o primeiro ano do curso e após ter se formado; pelos infinitos sorrisos, colo e ajudas que já me prestou.

Agradeço a minha orientadora, Maria das Graças de Almeida Baptista, que desde o no início da graduação, ou seja, desde os meus 17 anos de idade, está presente na minha trajetória acadêmica. Tive a oportunidade de participar do grupo de estudo do PROLICEN em que desenvolvemos pesquisas e debates ricos em aprendizado construídos por todos do grupo. Hoje, tenho a honra de ser sua orientanda. Meu muito obrigado pelo apoio, compreensão, ensinamentos e, claro, pela paciência nesse processo de construção do meu TCC.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

COSTA, FERNANDA HELLEN GOMES VIEIRA DA. **ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA: uma outra via de ensino**. 2020.1. Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

RESUMO

Na atualidade, as teorias que têm orientado a formação inicial e continuada quanto ao tema da alfabetização ora caminham no sentido do construtivismo, ora no do letramento. A presente pesquisa tem como objetivo geral defender uma proposta de aquisição inicial da leitura e da escrita na perspectiva histórico-crítica como possibilidade de acesso do sujeito ao conhecimento crítico. Para o desenvolvimento do trabalho são apresentadas as perspectivas hegemônicas, construtivista e de letramento, e a contra-hegemônica, histórico-crítica, sinalizando, dialeticamente, o movimento histórico do processo de alfabetização no Brasil e no mundo. A emersão do letramento no cenário educacional, conciliado ao pensamento construtivista de alfabetização possibilita problematizarmos o fato de tais perspectivas não apresentarem em seus fundamentos e suas finalidades o compromisso com uma educação aliada à luta de classes e que possa atuar em direção à superação da sociedade capitalista. A partir dessa perspectiva crítica e de sua ênfase na importância do acesso aos conhecimentos científicos, compreendemos que, no processo de viabilizar a apropriação da leitura e da escrita, é necessária intencionalidade e uma organização do ensino que articule conteúdo, forma e destinatário. Assim, poderemos desenvolver esses conhecimentos com os/as alunos/as, especialmente os/as das camadas populares. Para o desenvolvimento da presente investigação, a pesquisa segue a abordagem qualitativa e exploratória de cunho bibliográfico, tendo o materialismo histórico dialético como método. Nesse sentido, recorreremos aos seguintes referenciais teóricos: Coelho (2016); Brotto (2013); Dangió e Martins (2015); Ferreira e Teberosky (1999); Kleiman (2007); Marsiglia e Saviani (2017); Marsiglia (2011); Mendonça e Mendonça (2011); Mortatti (2006); Soares (2004, 2012, 2016, 2017); Saviani (2013, 2019); Vigotski (2007); Baptista (2012) e Terra (2013). Como resultado principal apontamos que somente com uma proposta pedagógica de aquisição inicial da leitura e da escrita, enquanto processo de apropriação do conhecimento (elementos culturais) produzido e acumulado historicamente pela humanidade, podemos possibilitar uma educação crítica, revolucionária e emancipadora. Dessa forma, defendemos a concepção histórico-crítica como uma via contra-hegemônica orientadora do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Construtivismo. Letramento. Pedagogia Histórico-crítica.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2.	HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO.....	16
2.1	Contextualização histórica da alfabetização: a disputa de métodos.....	16
2.2	Construtivismo e alfabetização.....	20
2.3	Contexto do nascimento do letramento.....	21
2.4	O surgimento da perspectiva histórico-crítica	23
3	PROPOSTAS HEGEMÔNICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	25
3.1	Falando etimologicamente.....	25
3.2	Aspectos teóricos da alfabetização.....	28
3.3	Aspectos teóricos do letramento.....	32
3.4	Alguns contrapontos.....	36
4	ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA	40
4.1	Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica	41
4.1.1	A metodologia na PHC	44
4.2	Alfabetização e a psicologia histórico-cultural e a histórico-crítica	46
4.3	Desafios da alfabetização na perspectiva histórico-crítica	49
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
	REFERÊNCIAS.....	55

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização, compreendida aqui como o momento de aquisição inicial da leitura e da escrita, levanta diversos debates históricos, filosóficos, socioeconômicos, políticos e culturais sobre sua realização. Por um lado, temas como o analfabetismo, ainda presente nas camadas populares; as dificuldades que envolvem a garantia de uma aquisição que venha possibilitar aos/as estudantes os usos nas diversas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita; ou mesmo as interferências externas aos processos de ensino e aprendizagem como, por exemplo, políticas públicas, formação de professores/as, estrutura, etc.. Por outro lado, temas referentes a aspectos internos à alfabetização, se assim podemos dizer, aonde encontramos os debates sobre os métodos que, por sua vez, demandam reflexões sobre as teorias que influenciam os discursos orientadores das práticas educativas.

Podemos ver como o tema da alfabetização pode ser complexo. A depender da forma que é analisado, também podem ser desconsiderado todos os aspectos trazidos acima (e ainda outros não citados) e a temática poderá vir a ser tratada, simplesmente, como uma etapa responsável pelo ensinamento das letras e de sua leitura. Assim, na construção dessa pesquisa, reconhecemos a complexidade que abarca a aquisição inicial da leitura e da escrita, procurando manter o compromisso de não ignorar os limites dessa investigação.

Esse trabalho tem como objeto de estudo, portanto, a aquisição inicial da leitura e da escrita. Mas falamos dessa aquisição a partir da perspectiva histórico-crítica, o que traz uma compreensão que não está nos discursos oficiais em torno desse objeto. Se tal proposta de alfabetização não está no âmbito hegemônico, falamos, então, de uma proposta contra-hegemônica.

Para compor as reflexões nesse trabalho, observamos, entre os discursos hegemônicos em torno dessa temática, os debates cunhados nas perspectivas construtivista e do letramento. Constatamos que esses debates têm aproximações teóricas entre si, mas, por possuírem especificidades no que tange as suas propostas para a alfabetização, resolvemos tratá-los separadamente para fins de investigação.

A relevância de se debater a alfabetização na perspectiva histórico-crítica está em reconhecer a aprendizagem inicial da leitura e da escrita como processo imbuído nas questões histórico-sociais, sendo incoerente nos desviarmos delas. Dessa forma, é que trazemos a Pedagogia Histórico-crítica (PHC) como proposta de alfabetização,

pois entendemos que essa perspectiva é capaz de garantir uma educação crítica que proporcione, especialmente pelos sujeitos das camadas populares, a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade e situados no contexto que lhes dá sentido, objetivando a emancipação de tais sujeitos em direção a superação da sociedade capitalista. Essa relevância, entretanto, não exclui ou mesmo ignora a realidade da existência de outros discursos presentes no campo da alfabetização.

Realizando os estudos históricos sobre o nosso objeto de estudo, verificou-se a presença das defesas e disputas tradicionalistas entre os métodos sintético e o analítico, para o ensino da leitura e da escrita. Com a re-introdução¹ do paradigma cognitivista de Piaget, ocorrido aproximadamente em 1980, vimos o construtivismo adentrar as discussões no cenário educacional brasileiro por meio das pesquisas de Emília Ferreiro e de colaboradores/as como Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua. Rompe-se, assim, o debate sobre os métodos tradicionais de ensino e coloca-se o foco sobre a aprendizagem, argumentando que a criança desenvolve suas hipóteses no processo de alfabetização. Tal compreensão desconsidera a necessidade de métodos para o ensino da escrita, o que abriu caminhos para a compreensão de que não há necessidade de um direcionamento do processo.

O letramento, destacado, aqui, como uma perspectiva que também se encontra nos discursos dominantes sobre alfabetização, é defendido por vários de seus/as expoentes como complementar e ao mesmo tempo ampliador de tal processo. Suas especificidades incorporam a necessidade de considerar as práticas sociais, entendidas como experiências, como norte para a aquisição da leitura e da escrita. Essa perspectiva do letramento, presente, hoje, nos diversos materiais didáticos-pedagógicos, nas formações docentes inicial e continuada, nos documentos oficiais e também na mídia, age sobre a égide de que, trabalhado de modo complementar à alfabetização, ou seja, partindo-se das práticas sociais, como estruturantes do ensino e dos diversos suportes textuais, pode se superar a dicotomia no processo de ensino da leitura e da escrita.

Esses debates em torno do letramento o colocam como a “faceta de natureza sociolinguística” da alfabetização. Os estudos que enveredam nesse sentido buscam fundamentar o letramento nas bases da psicologia de Vigotski e, ao mesmo tempo,

¹ Esse paradigma é introduzido no Brasil nas décadas de 20 e 30, constituindo o que foi denominado Escola Nova.

no pensamento de Piaget como, por exemplo, os “discursos sociointeracionistas da linguagem”. Vemos essas aproximações em autores/as que defendem as propostas de alfabetização nas perspectivas hegemônicas construtivista e do letramento. Essas leituras que fazem tal interpretação e que hoje se disseminam e continuam a fazer essas conciliações entre os dois autores, a nosso ver, desconsideram as discordâncias teóricas entre as bases do pensamento de ambos. Baptista (2012, p.230) fala sobre o “ecletismo” teórico que “tende a incorporar os pontos comuns e a desprezar os antagonismos entre os autores”, justificando que em 1980 chegam as primeiras traduções das obras de Vigotski na área educacional: “Essas traduções são uma apropriação de Vigotski ora pela via da linguagem, aproximando-o dos linguistas, ora pelo viés interacionista, aproximando-o de Piaget, ou pelo marxista, afastando-o de Piaget.”.

Diante disso, se voltarmos para as décadas finais do século XX, processo de reabertura política no Brasil e momento em que essas perspectivas foram tomando corpo no país, podemos encontrar explicações sobre essas conciliações na direção, conforme a autora citada acima, de compreender os estudos decorrentes das primeiras traduções, juntamente com as apropriações que foram acontecendo sobre o construtivismo, como resultado do que foi possível dado o processo histórico da época.

Assim, os equívocos em volta dessas aproximações foram sendo identificadas, e as leituras sobre Vigotski e teorias em que se fundamenta foram sendo aprofundadas, trazendo à tona a psicologia histórico-cultural a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético (*op. cit.*, 2012).

Dada as possibilidades do momento histórico presente, as discussões sobre a perspectiva histórico-crítica, com suas bases psicológicas fundamentadas na teoria histórico-cultural, têm se realizado e difundido como possibilidade de uma educação crítica, emancipadora e revolucionária. Daí que, nessa pesquisa, apontamos a PHC como proposta orientadora para a alfabetização.

Assim, nosso intuito para o desenvolvimento desse trabalho envolve o fato de reconhecermos a persistência dos desafios para o/a professor/a alfabetizador/a, no tocante aos processos que envolvem o momento da aquisição da leitura e da escrita, as perspectivas orientadoras (ou não) desse processo, além da problemática de que os/as estudantes passam da etapa inicial dessa aquisição, mas seguem para vida

adulta com dificuldades no que se refere a uma apropriação e uso dessa linguagem nas práticas sociais.

Dessa forma, nosso interesse em investigar a aquisição inicial da leitura e da escrita tem muita influência dos debates sobre essas dificuldades da e na alfabetização, que perpassam todo o processo formativo do/a licenciando/a em Pedagogia e se estende aos seminários, aos colóquios, às palestras, aos cursos etc. que vão sendo ofertados extra sala de aula ao longo curso. No entanto, o contato com os componentes curriculares organizadores da prática, com os estágios supervisionados obrigatórios e com a prática educativa diária em uma instituição escolar da rede privada de João Pessoa – PB, ainda como professora auxiliar, instigou um aprofundamento sobre o tema.

O contato com a perspectiva do letramento e suas propostas para a alfabetização, aconteceu a partir do componente curricular Organização e Prática do Ensino Fundamental, ofertado no 6º período da turma noturna do curso de Pedagogia. Antes desse momento, as leituras realizadas sobre Paulo Freire, ao longo do curso, já despertavam para a necessidade de uma educação crítica e para o fato de que o ato de ensinar a ler e a escrever pode e deve ultrapassar a ideia de uma educação bancária e possibilitar a leitura de mundo, considerando os contextos dos educandos/as.

No que se refere aos estágios supervisionados obrigatórios, chamou a atenção, por exemplo, a quantidade de crianças de uma escola da rede estadual, do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que demonstravam uma série de dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita. Na época, esse ponto não foi objeto de análise em nosso relatório de estágio, mas o contato com essa realidade permitiu levantarmos questionamentos relacionados ao assunto e às dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as envolvidos/as nesse Ciclo, que compreende do 1º ao 3º ano, destinado a alfabetização.

Por sua vez, a experiência em uma escola da rede particular, possibilitou o contato com crianças, em sua maioria, de classe média e classe média alta que integram o Ciclo I. Esse contato favoreceu uma experiência oposta à da vivenciada durante o estágio, relatado anteriormente, com as crianças das camadas populares, que, apesar de também estarem no 3º ano, apresentavam deficiências na leitura e na escrita, mostrando uma desigualdade de acesso e apropriação dos conhecimentos científicos próprios da alfabetização.

Em busca de suportes teóricos que auxiliassem dialeticamente a prática educativa e almejando o empoderamento das camadas populares para uma transformação da atual sociedade desigual, foi possível amadurecer questionamentos sobre as perspectivas orientadoras da alfabetização, surgindo a necessidade de falar sobre uma proposta de alfabetização a partir da perspectiva histórico-crítica. Ao fazer um retorno a nossa trajetória acadêmica, identificamos a ocorrência de debates sobre a PHC, mas em momentos eventuais e fora do contexto da sala de aula. Essa lembrança despertou, portanto, o interesse em investigar juntamente aos/as alunos/as e egressos/as do Curso Pedagogia da UFPB, Campus I, um possível contato com a PHC.

Nesse sentido, considerando o momento histórico de pandemia, o que levou ao distanciamento e às dificuldades de acesso aos sujeitos, o aligeiramento do período 2020.1, e as aulas *online*, foi realizada uma breve sondagem com 5 (cinco) alunos/as e 5 (cinco) egressas, abrangendo o período entre 2013 a 2020, por meio da ferramenta digital *Google form*, contendo três perguntas, a saber: 1) Em que ano você concluiu o Curso? Se for licenciando, especifique o ano de ingresso e o período letivo em que está.; 2) Você ouviu falar de Pedagogia Histórico-crítica no seu Curso? 3) Você já ouviu falar de Alfabetização na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica? Se sim, justifique.

Com essa sondagem, verificamos que, em relação à segunda questão acerca da PHC, 8 (oito) responderam “Sim”, 2 (dois) responderam “Não”. Entre os/as discentes, 4 (quatro) responderam “Sim”, 1 (uma) respondeu “Não”; entre as egressas, 4 (quatro) responderam “Sim”, e 1 (uma) respondeu “Não”. Em relação à terceira questão acerca da Alfabetização na PHC, 4 (quatro) responderam “sim”, 6 (seis) responderam “Não”. Entre os/as discentes, 2 (dois) disseram “Sim”, e 3 (três) responderam “Não”; entre as egressas, 2 (duas) responderam “Sim”, e 3 (três) responderam “Não”.

Ao justificarem a resposta afirmativa à terceira questão, um dos/as alunos/as apresenta uma concepção equivocada, uma vez que relaciona a PHC a uma visão piagetiana: “[...] o aluno como o centro do processo de aprendizagem [...] estimulando a aprender com suas experiências e com a história da sociedade em que está inserido”; uma das egressas apresenta uma resposta evasiva: “tanto durante a graduação quando em formações continuadas ouvi e estudei sobre o assunto”; e os/as demais, tanto aluno/a como egressa, apresentam alguns elementos que demonstram

uma aproximação com a PHC: “Sim, principalmente na perspectiva de Saviani [...]”; “[...] uma pedagogia criada por Demerval Saviani, de caráter contra hegemônico, que se preocupa com a Educação escolar [...]”.

Essa sondagem permitiu constatar a necessidade de investigar perspectivas contra-hegemônicas no Curso de Pedagogia da UFPB, uma vez que, diante dessas respostas, foi possível perceber que a maioria dos/as participantes da sondagem sobre a PHC, quando afirmaram conhecê-la, não justificaram e, quando apresentaram justificativas, apenas dois deles/as apontaram elementos referentes à perspectiva, o que reforça a relevância do presente estudo e o nosso interesse em desenvolver a pesquisa, trazendo outra via de ensino para a aquisição inicial da leitura e da escrita.

Diante do exposto, lança-se como problemática central a seguinte pergunta: Qual a importância de uma proposta de alfabetização histórico-crítica? Afirmamos que a discussão levantada nesse trabalho é atual e fundamental para reflexões que envolvem concepções orientadoras da prática pedagógica alfabetizadora na atualidade. Avanços, limites e contradições se fazem presentes, sendo necessário instigar debates que venham superar os discursos hegemônicos e encaminhar uma atuação docente posicionada politicamente, comprometida com o ensino crítico ainda que dentro de certos limites imposto pela sociedade capitalista.

Essa pergunta leva-nos, portanto, ao objetivo geral desta pesquisa que é apontar a importância da perspectiva histórico-crítica para o processo de aquisição inicial da leitura e da escrita, enquanto processo de humanização do sujeito. Para auxiliar em tal investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos: situar a história da alfabetização no Brasil; analisar os contrapontos das propostas hegemônicas de alfabetização; apontar as contradições que perpassam as discussões sobre os temas alfabetização e letramento e sinalizar os desafios para a alfabetização na perspectiva histórico-crítica.

Considerando a perspectiva adotada para o desenvolvimento de todo o trabalho, a investigação situa-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa que “[...] aprofunda-se no mundo significados das ações e relações humanas.” (MINAYO, 2002, p.22); de natureza exploratória, visando promover um maior aprofundamento e conhecimento sobre o tema em estudo.

Quanto aos procedimentos técnicos, essa pesquisa é do tipo bibliográfica, pois “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como

também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (MANZO, 1971, p.32 citado por LAKATOS; MARCONI, 2003, p.183).

O método de abordagem é o materialismo histórico e dialético em que os aspectos históricos que atravessam o nosso objeto de estudo são elementos que auxiliam na compreensão dele no movimento dialético da realidade. A dialética aqui é apresentada na organização do próprio trabalho: a síntese (a realidade), de onde partimos, incluindo a concepção de estudantes e egressos do Curso de Pedagogia da UFPB, campus I; a abstração, análise das teorias hegemônicas; e a nova síntese, a perspectiva contra-hegemônica da PHC.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. Nessa *Introdução*, apresentamos a pesquisa, problematizando e delimitando a temática especificando os objetivos, a metodologia e os capítulos. O segundo capítulo, *História da alfabetização no Brasil*, está subdividido em quatro tópicos que abordam a contextualização da alfabetização a partir das disputas dos métodos, perpassando pelo debate sobre o construtivismo, o nascimento do letramento no Brasil e, por fim, o surgimento da pedagogia histórico-crítica. No capítulo três, *Propostas hegemônicas de alfabetização*, busca-se situar, teoricamente, a alfabetização nas perspectivas do construtivismo e o letramento, consideradas nesta pesquisa como propostas hegemônicas. Assim, no primeiro tópico, demonstra-se, de forma breve, o sentido semântico dos termos alfabetização e letramento; o segundo e o terceiro tópicos destinam-se a situar ambos os termos no sentido teórico e conceitual; e no quarto tópico, trazemos alguns contrapontos às perspectivas dominantes de alfabetização. No quarto capítulo intitulado de *Alfabetização histórico-crítica como proposta contra-hegemônica*, apontamos a importância dessa alfabetização. Assim, os tópicos estão organizados de modo a: destacar os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, incluindo sua metodologia; relacionar a alfabetização e a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica; e pontuar desafios para a alfabetização na perspectiva histórico-crítica. Por fim, fazemos nossas *Considerações Finais* envolvendo as perspectivas aqui discutidas.

2. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Para auxiliar as discussões sobre a aquisição inicial da leitura e da escrita no Brasil, é importante percorrer um caminho de volta na história desse processo. Precisamente, olhar para os debates em torno dos métodos que, historicamente, perpassaram (e ainda hoje perpassam, mas com outras nuances) o tema da alfabetização.

Ao fazer essa breve retomada histórica sobre o assunto, é possível identificar características e contradições que o envolvem, visto que a educação se encontra constantemente relacionada aos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais do ontem, do hoje como também do amanhã. Assim, nesse capítulo, busca-se trazer as disputas dos métodos de ensino que ocorreram por quase um século no país; além de trazer apontamentos sobre a presença do construtivismo e sua influência para o campo da alfabetização; refletir, brevemente, sobre o surgimento do letramento no Brasil, que nasce atrelado ao período em que o ensino da leitura e da escrita recebe as influências da psicogênese da língua; por fim, situar a perspectiva histórico-crítica que, nesse trabalho, apresentamos como proposta contra-hegemônica.

2.1 Contextualização histórica da alfabetização: a disputa de métodos

O ensino da leitura e da língua escrita nos anos iniciais, no Brasil, não diferentemente de outros assuntos, encontra-se imerso no contexto das relações econômicas, políticas e sociais que se faz necessário compreender para que seja possível aproximações sucessivas com a temática. Dito isso, segue um breve histórico sobre a questão dos métodos no que se refere à alfabetização.

É mais visível, segundo Mortatti (2006), estudar a história da alfabetização a partir do histórico dos métodos que a envolve. A autora afirma a existência de fortes disputas, principalmente, no final do século XIX entre “antigos” e “novos” (leia-se “tradicionais” e “inovadores”, respectivamente) que procuravam dar uma solução para a problemática. No final do século XIX é importante destacar que o sistema público de educação começa a estabelecer-se, a consolidar-se, e a escolarização da população se apresenta como necessidade para alimentação de novos objetivos que estão ligadas às ideias da modernidade. Nessa época, para o Brasil, isso significava atender “[...] ao preparo de novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado

republicano pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social [...]” (MORTATTI, 2006, p. 2). Nesse caso, a ideia de um Estado republicano se refere à necessidade de propiciar às novas gerações o domínio da leitura e da escrita juntamente com a colocação da escola como “instrumento de modernização e progresso do Estado-nação”.

Antes de entrar em um processo de institucionalização da educação escolar no Brasil, é possível caracterizar o ensino da leitura e da língua escrita no país, que ocorria de forma rudimentar, de forma que a problemática dos métodos surge somente quando se fez necessário a sistematização e a intencionalidade desse ensino. Segundo Soares (2016, p.19),

Esse movimento de alternância metodológica teve início em nosso país [...] a partir das últimas décadas do século XIX. Antes disso, a questão não era relevante: *considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras*, mais especificamente os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e a frases. Era o *método da soletração*, com o apoio nas chamadas Cartas de ABC, nos abecedários, nos silabários, no $b + a = ba$. Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando a relação oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando, na verdade, representam os sons da língua. (*grifo nosso*).

Mortatti (2006, p. 6) complementa a caracterização desse período que antecede a fase inicial de escolarização, situando que,

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as ‘séries’ e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim; eram as ‘aulas régias’ [...] Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir. E o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas ‘cartas de ABC’ e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos.

Percebe-se, portanto, que as autoras trazem detalhes do que é denominado de método sintético, que se manteve hegemonicamente até final dos anos 1800 – o que

não significa dizer que foi interrompido, mas que predominou significativamente por tal período.

É preciso pontuar que a discussão detalhada dos diversos métodos que disputaram posição no período em questão não é objetivo primário deste tópico, mas para o desenvolvimento desse estudo, faz-se necessária a caracterização do que hoje chamamos de métodos sintéticos e métodos analíticos. Ou seja, para favorecer uma compreensão histórica ampla dos fatos que envolvem o processo de ensino da leitura e da língua escrita nos anos iniciais no Brasil, a contextualização, de um modo geral, desses dois grupos é imprescindível.

A disputa dos métodos, isto é, do “como ensinar”, se destaca como centro das discussões no que tange à alfabetização. No período final do século XIX e boa parte do século seguinte, as tentativas de ensino da leitura e da escrita alternavam-se entre os denominados métodos sintéticos e os métodos analíticos. Essas duas vias disputaram por quase um século qual tentativa era a mais adequada na medida em que se apresentavam, em seus contextos históricos, no sentido de superação do antigo, do “tradicional” (MORTATTI, 2006). Nesse sentido, o que era o “novo” surgia como soluções salvadoras ao dito “tradicional”, permanecendo a questão no método como foco transversal a todo esse período, só havendo mudanças significativas no final dos anos 1900.

A partir de 1880, após a publicação pelo poeta português João de Deus da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura (1876), começa a divulgação de um outro caminho para a alfabetização, o método analítico. O “método João de Deus” ou “método da palavração” foi bastante propagado principalmente pelo professor positivista da Escola Normal de São Paulo Antônio da Silva Jardim (MORTATTI, 2006). A proposta do escritor partia da ideia de que a leitura deveria iniciar pela palavra e não pelo método da soletração, como preconizava o método sintético. Vejamos o que afirma Soares (2016, p. 20):

[...] passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de *analíticos*. (grifo da autora).

Nesse sentido, para se caracterizar como método analítico o ensino da leitura e da escrita deveria partir da ideia de se trabalhar o “todo” para depois seguir para a

análise dos seus pormenores. Tal método teve grande influência norte-americana e “baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança” (MORTATTI, 2006, p. 7).

Sintéticos e analíticos tiveram seus momentos de predominância no cenário educacional no decorrer de quase um século. Nas primeiras décadas do século XX, enquanto as disputas entre os defensores de um ou outro método permaneciam, teve início questionamentos sobre a importância do método, ou seja, a questão do método passou a ser relativizada. Nas próximas décadas, até aproximadamente 1980, travam-se embates sobre a adesão aos métodos sintéticos, aos analíticos ou à ambos, isto é, aos métodos mistos, além da problematização em relação ao foco exclusivo no “como ensinar” como o único aspecto para a solução do fracasso da alfabetização.

De acordo com Soares (2016), tanto os métodos sintéticos como os analíticos se encontram “no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo”. Se dessa forma, compreende-se que mesmo podendo diferenciá-los caracteristicamente um do outro, seus fundamentos estão relacionados, uma vez que ambos discutem, de modo geral, a aprendizagem por associação de ideias, isto é, das mais simples às mais complexas. Além desse aspecto, a autora destaca a ocorrência de uma segunda mudança paradigmática que marcou significativamente a história da alfabetização.

[...] a ruptura metodológica entre a soletração e esses métodos ocorridas no final do século XIX, foi uma primeira mudança paradigmática. Uma segunda e mais radical mudança de paradigma ocorre quase um século depois, em meados de 1980, com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão epistemologia genética de Piaget que aqui se fundiu na área da educação sob a discutível denominação de *construtivismo* [...] (*ibidem*, p. 22). (grifo da autora).

Sendo assim, a partir da introdução das ideias do construtivismo no quadro educacional brasileiro, os métodos sintéticos e os analíticos são caracterizados de maneira que “em ambos o ensino prevalece sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de método” (Soares, 2016, p.22).

2.2 Construtivismo e alfabetização

Tendo em vista a persistência do fracasso escolar no ensino inicial da leitura e da escrita no país, o construtivismo adentra nas discussões nacionais da educação e, no campo da alfabetização, por meio de pesquisas da psicogênese da língua escrita realizada por Emília Ferreiro juntamente com outros/as pesquisador/as. A pesquisa trouxe mudanças para a compreensão da alfabetização ao considerar que as crianças formulam suas hipóteses sobre a leitura e a escrita.

A entrada desse novo marco na história da alfabetização no Brasil - o construtivismo - traz o foco para o processo de aprendizagem da criança, ou seja, retira a atenção até então dada ao ensino o que, conseqüentemente, também tira o enfoque exclusivo dado aos métodos nas discussões sobre alfabetização. O construtivismo surge, dessa forma, não como método, mas sim, no campo teórico e conceitual, e os métodos que o antecedeu (sintéticos, analíticos, mistos) passam a englobar a classificação “tradicionais”.

Ocorre que surgiram interpretações equivocadas (que permeiam ainda hoje) envolvendo o construtivismo e as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita. Como consequência desses equívocos, a ideia de que não era mais preciso o ensino dos conteúdos específicos como parte da alfabetização se espalhou, deixando, assim, entendimentos errôneos como o de que a aprendizagem da escrita e da leitura ocorreria espontaneamente, sem uma necessária sistematização do ensino (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011).

Dessa forma, a partir das críticas advindas com essa interpretação do construtivismo sobre o enfoque em métodos, uma rejeição ao uso deles no processo de alfabetização tomou conta do meio educacional (Sores, 2016), sendo possível falar de um esvaziamento didático (lembrando que também equivocadas apropriações sobre a teoria contribuíram para tal). Dessa forma, sobre a “desmetodização” da alfabetização, Mortatti (2006, p. 11) esclarece que,

[...] funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, 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*. (grifo nosso).

No mesmo contexto do final do século XX, com a democratização de debates a partir de diferentes pensamentos, o discurso interacionista ganha espaço no campo da alfabetização, pensando a linguagem a partir de estudos que buscaram conciliar Piaget e Vigotski. Diante disso, construtivistas e interacionistas disputam entre si, mas, segundo Mortatti (2006, p. 12), aos poucos tal disputa se desfaz “[...] à medida que certos aspectos de certa apropriação do interacionismo foram sendo conciliados com certa apropriação do construtivismo [...]”. E é justamente essa conciliação entre o discurso interacionista e o construtivista que também sustentará os estudos sobre a perspectiva do letramento.

2.3 Contexto do nascimento do letramento

De acordo com estudiosos/as, a partir da década de 1980, as ideias sobre o letramento começam a adentrar nas discussões educacionais e tomam corpo na década seguinte. Percebe-se que, a década em questão é palco de ocorrência de diversos debates no campo da educação a partir de diferentes teorias e de propostas pedagógicas. Isso se deve ao processo de pós-ditadura militar, de mudanças sociais e de redemocratização em que o Brasil se encontrava.

No período em tela, marcos legais como a promulgação da Constituição Federal (1988) e, na área da educação, uma nova lei – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, diferentemente da anterior de 1971, é fruto da luta de diversos setores da sociedade, associações docentes, sindicatos, partidos políticos, que almejavam uma outra educação, uma educação pública gratuita e de qualidade (BROTTO, 2013). Elenca-se tais marcos e lutas para reforçar um cenário político-social mais fértil para o surgimento de novas perspectivas, debates e reflexões críticas no campo educacional.

No que se refere às perspectivas teóricas, por exemplo, no período das duas últimas décadas do século XX, devido à reabertura política, o país teve contato com os estudos da psicologia histórico-cultural em que as ideias de Vigotski - de perceber a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito de forma histórica e culturalmente – foram postas em evidência, mais especificamente as implicações do seu estudo sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no processo de desenvolvimento dos conceitos.

A introdução dessa teoria no Brasil vem de forma limitada como mencionamos na Introdução desse trabalho. Sabendo disso, é importante destacar que as interpretações que foram possíveis historicamente de serem realizadas no fim do século XX sobre a psicologia histórico-cultural e a construção do pensamento e da linguagem, refletiram de certo modo essas limitações.

Essa discussão interacionista, decorrente de estudos desenvolvidos sobre Piaget e Vigotski, como apontado anteriormente, chegou a disputar espaço com a perspectiva construtivista – já inserida nos debates nacionais no âmbito da aprendizagem inicial da leitura e da escrita – mas ambas as perspectivas foram sendo conciliadas e se constituindo como bases das propostas hegemônicas para a aquisição inicial da leitura e da escrita. É necessário fazer esse adendo, porque é por meio das interpretações e conciliações entre interacionismo e construtivismo que a perspectiva do letramento surge e vai se desenvolvendo ao lado dos debates sobre alfabetização.

Os debates em torno da alfabetização e letramento foram se constituindo a partir dessa relação, o que pode ser observado em autores/as como Brotto (2013, p. 25) para quem a perspectiva interacionista de ensino e de aprendizagem é compreendida como decorrente da histórico-cultural, uma vez que esta última “[...] traria outros horizontes para a discussão em torno da alfabetização, na medida em que a grande preocupação desses estudiosos era também com a linguagem”. É fato que os estudos de Vigotski e as propostas embasadas em sua psicologia implicaram em “outros “horizontes”, ainda que equivocados, como defende essa pesquisa.

No contexto de 1990, no que diz respeito aos temas de aprendizagem da leitura e da escrita, o letramento torna-se, então, centro dos debates e das produções acadêmicas (*ibidem*, 2013). A perspectiva do letramento foi sendo relacionada como faceta da alfabetização - ensino e aprendizagem inicial da “tecnologia da escrita” – e vice-versa. Os estudos sobre esses dois termos (alfabetização e o letramento) apontam que ambos são possuidores de especificidades próprias, mas que não se dissociam.

O surgimento do letramento, no Brasil, acontece vinculado às discussões sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Na época, ele nasce, mais precisamente, ligado aos questionamentos dos limites que o conceito de alfabetização apresentava para se referir às pessoas com o uso social mais amplo da língua (SOARES, 2004).

O tema da aquisição inicial da leitura e da escrita desenvolve-se, assim, dentro desse contexto de mudança de paradigmas, de pressupostos teóricos e abordagens pedagógicas. A leitura e a escrita com foco apenas na decodificação já não se sustentam mais e o significado de saber ler e escrever atrela-se ao sentido de estar inserido/a nas práticas sociais no sentido de experiência, fazendo uso da linguagem de acordo com as exigências do contexto em que o sujeito está inserido. Sendo assim, as pesquisas em volta do letramento concebem-no como complementar ao processo de alfabetização, podendo afirmar que atualmente são delineadas no termo alfabetizar letrando.

Considerando o que foi exposto sobre a tendência de aproximar o pensamento construtivista e o interacionista (sociointeracionismo) no âmbito da linguagem, vê-se os debates sobre alfabetização e letramento sustentados nesse direcionamento. No entanto, como pensamento contra-hegemônico às concepções de ensino e de aprendizagem dominantes no campo da educação brasileira, surge a perspectiva histórico-crítica baseada em uma outra leitura das ideias de Vigotski, uma leitura marxista.

2.4 O surgimento da perspectiva histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica (PHC) faz parte do conjunto das pedagogias denominadas contra-hegemônicas. Podemos citar as pedagogias da ‘educação popular’, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica (Marsiglia, 2011). Denomina-se contra-hegemônica, pois, emergem em um contexto de reabertura política, mas que não significou uma real ruptura socioeconômica para as pessoas das camadas populares (*ibidem*, 2011). O que se firmou hegemonicamente foram os pensamentos neoliberais e pós-modernos.

Saviani (2013) afirma que foi frustrante as tentativas de implementação das ditas pedagogias ‘de esquerda’ em âmbito de política educativa. Ele afirma que,

Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo.” (*ibidem*, p. 423).

Dessa forma, apresentando uma visão crítica e de contraposição à liberal, formal, a PHC está fundamentada em termos teóricos no materialismo histórico dialético. Suas bases já eram discutidas em 1979 (SAVIANI, 2013) e a nomenclatura pedagogia histórico-crítica assumida em 1984 (Marsiglia, 2011). Suas bases psicológicas estão ligadas à psicologia histórico-cultural elaborada por Vigotski.

Conforme Saviani (2013, p. 422), as “condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital”. Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica percebe educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (*ibidem*, p. 421).

Compreende-se que determinantes históricos apresentam suas influências nas formas atuais em que nos encontramos enquanto sociedade capitalista. No que tange à área educacional, essa base vem inspirar a pedagogia em estudo em que ela concebe uma educação que tenha a prática social “como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa”.

Sobre a prevalência das pedagogias contra-hegemônicas, segundo Marsiglia (2011, p.106), essas tendências pedagógicas “ditas críticas” se encaminharam de modo a convergir com “o quadro hegemônico político e cultural” do momento. No que se refere à pedagogia histórico-crítica, Saviani (2013, p. 424) sinaliza que “[...] permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias”.

Desde então, vemos os estudos sobre a perspectiva histórico-crítica permanecerem atuantes e resistentes até os dias atuais. Mais recentemente, em 2019, é lançado o livro de quadragésimo ano da pedagogia histórico-crítica em que Saviani traz novas aproximações sobre a sistematização da teoria, reunindo conferências realizadas sobre o assunto nas duas primeiras décadas deste século.

3. PROPOSTAS HEGEMÔNICAS DE ALFABETIZAÇÃO

No capítulo anterior buscamos trazer elementos que contextualizassem as perspectivas hegemônicas e contra-hegemônica que circundam os debates e as propostas orientadoras para essa etapa da aquisição inicial da leitura e da escrita. Sem perder de vista o objetivo dessa investigação de apontar a importância da alfabetização histórico-crítica, presente no capítulo seguinte, faremos, nesse momento, uma análise teórica e conceitual dos termos alfabetização e letramento a partir de alguns/as autores/as que tendem pelo pensamento dessa aprendizagem inicial complementada pelo letramento.

Alfabetização e letramento são fenômenos distintos, com especificidades próprias, mas que, ao mesmo tempo, são indissociáveis, podendo ter suas especificidades consideradas complementares no processo de ensino da leitura e da escrita da língua. É nesse sentido que caminham os argumentos atuais sobre os dois processos. Essas discussões sobre “alfabetizar letrando” configuram grandes debates atuais, mas não na forma de questionar diretamente os fundamentos que os sustentam no sentido de refletir sobre uma aprendizagem mantenedora ou de superação da sociedade capitalista, mas sim, são debates mais relacionados às próprias divergências quanto às definições dos termos, seus objetos de conhecimento, entre outros aspectos. Essas questões merecem ser analisadas, uma vez que refletem de alguma maneira nas práticas atuais de alfabetização nas escolas brasileiras.

Neste capítulo, busca-se conhecer a etimologia do termo alfabetização e do termo letramento na visão de Soares (2012); identificar aspectos teóricos de ambos os termos a fim de possibilitar um maior fundamento para o entendimento dos conceitos vigentes que envolvem os dois fenômenos; por último, refletir, de modo geral, sobre possíveis contradições que perpassam as discussões sobre os temas alfabetização e letramento

3.1 Falando etimologicamente

Conhecer a etimologia ou os sentidos no campo semântico e político de cada uma dessas palavras, pode esclarecer, inicialmente, sua origem, a raiz etimológica, favorecendo uma maior compreensão.

Os termos alfabetização, analfabetos, analfabetismo, alfabetizados, estiveram e continuam presentes em nosso vocabulário, povoando o imaginário do homem comum em um sentido de bom – alfabetizado, letrado, e ruim – analfabeto, iletrado. Entretanto, no meio dos discursos de especialistas do campo educacional e da linguística, letramento, letrado, iletrado, alfabetismo, não eram tão presentes no vocábulo brasileiro, passando a fazer parte das discussões somente à medida que os debates sobre os usos sociais da leitura e escrita, ou seja, ir além de saber ler e escrever, começaram a se intensificar.

Nesse sentido, Soares (2012) sinaliza que a especificação semântica para os termos alfabetização e letramento é:

- Alfabetização: izar (sufixo que indica sentido de “tornar, fazer com que”), nesse contexto, tornar alguém capaz de ler e escrever. Assim, ampliando para alfabetização, é possível ter o entendimento de que a palavra está relacionada à ação de ensinar a ler e escrever, ou seja, à ação de alfabetizar.
- Letramento: em língua portuguesa o termo é tradução do inglês “literacy” (“littera” = letra; mais o sufixo “cy” = estado, condição). Pode-se dizer: estado de quem é letrado. Nesse caso, entende-se como a condição de quem, além de ler e escrever, faz usos sociais de ambas as habilidades.

No que tange à entrada do termo letramento, nas discussões referentes ao ensino e ao aprendizado da leitura e da escrita e a seus usos sociais, Soares (2012, p. 22) afirma que:

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova idéia, um novo fato, um novo objeto surgem, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos as coisas parecem não existir.

Nesse sentido, o termo letramento aparece no meio educacional na tentativa de nomear as discussões no que concerne ao ensino e ao aprendizado da leitura e da escrita para além da decodificação, uma vez que era um fenômeno recente educacional brasileiro. Ou seja, como não havia um termo que designasse as pessoas que dominassem não somente a leitura e a escrita, mas também o uso social destas, é cunhado o termo letramento visando uma coerência linguística ao grupo que se

enquadrava nessas novas concepções - de não apenas ler e escrever, mas fazer uso amplo e adequado dessas habilidades (*ibidem*, 2012).

Letramento e alfabetização recebem distinção na obra de Tfouni (1998), marcando o ingresso do primeiro como “termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas” (SOARES, 2012, p.7). Dessa forma, pode-se afirmar também que,

[...] a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e determinante desta'. Em suas reflexões sobre o letramento, Kleiman (2008, p. 15) argumenta que o termo começou a ser usado como tentativa de separar '[...] estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos de alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita' (ASSOLINI; PEREIRA; TFOUNI, 2018, p. 17).

É importante perceber que esses termos, por estarem imersos em contextos sociais específicos, acrescentam a seus sentidos significados logicamente mais amplos. Mesmo assim, perceber etimologicamente as palavras alfabetização e letramento, ainda que brevemente, ajuda a entender o debate em torno desses conceitos. Entretanto, diante de algumas décadas de discussão, “não há como generalizar e definir esse fenômeno de forma abstrata, razão pela qual, o letramento tem sido entendido, mais apropriadamente, como um conjunto de práticas sociais” (TERRA, 2013, p. 33). Inclusive, há interpretações diversas, muitas vezes com a união dos dois conceitos – alfabetização e letramento-, tratando-os como sinônimos; outras vezes dando maior importância a um em detrimento do outro. Todas essas interpretações influenciam concepções e práticas que refletem nas tomadas de decisões em sala de aula na atualidade.

Com base nessa leitura semântica, segue a análise desses termos em busca de perceber sua variada utilização, considerando mudanças paradigmáticas, que assumem implicações não somente nos debates sobre alfabetização e nascimento do letramento, como vimos, mas nos processos de ensino e aprendizagem como um todo.

Vale mencionar que optamos por trazer esses aspectos teóricos de ambos os termos de modo separado para fins de pesquisa, mas estamos cientes de que nos documentos oficiais, na mídia, em vários teóricos que abordam o tema, nas formações

de professores/as, entre outros, alfabetização e letramento nas concepções atuais, são apresentados como interdependentes.

3.2 Aspectos teóricos da alfabetização

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a disputa de métodos tomou conta do cenário brasileiro quanto ao ensino da leitura e da escrita especificamente entre o século XIX e XX. Entre métodos sintético, analítico e misto, as perspectivas vistas como tradicionalistas perpassaram o tempo. Nessa vertente, os/as alunos/as são percebidos como passivos, recebendo os conteúdos transmitidos, aprendendo por meio da realização de treinos com o foco perceptivo-motor. Parte-se da ideia de que estudantes chegam na escola sem conhecimento sobre a leitura e a escrita (BRITTO, 2013). Nessa perspectiva, Soares (2017, p. 20) sinaliza que,

Tradicionalmente, a perspectiva psicológica foi denominada pela ênfase nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização, e nas relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade etc.). Essa visão da alfabetização, que dominou, durante muito tempo, os estudos e as pesquisas na área, explica um papel desempenhado pela 'ideologia do dom' na justificativa do fracasso em alfabetização [...], a atribuição da responsabilidade por esse fracasso às chamadas 'disfunções psiconeurológicas' da aprendizagem da leitura e da escrita [...], e a consequente utilização de testes psicológicos e testes de 'prontidão' como medidas das condições intelectuais, fisiológicas e neurológicas da criança para a alfabetização.

Nas últimas décadas do século XX, significativas mudanças abarcaram o conceito de alfabetização. Passou-se a percebê-la como um fenômeno multifacetado, isto é, possuidora de complexidade. Por essa razão pode ser explicado o fato desse fenômeno ser estudado por diversas perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística (SOARES, 2017).

Como fruto dessas mudanças, se desenvolve no campo educacional a alfabetização na perspectiva construtivista. Vale salientar que, nesse trabalho, a perspectiva construtivista e a do letramento são consideradas hegemônicas, ainda que entre elas estão presentes elementos contraditórios que serão apontados adiante.

Agora, vamos situar, teoricamente, a alfabetização hegemônica a partir de alguns/as autores/as.

A psicologia genética elaborada por Piaget serviu como base para as novas percepções sobre o fenômeno da alfabetização no Brasil, ainda que o autor não tenha discutido ou pesquisado a leitura e a escrita propriamente ditas. Sua teoria do conhecimento parte da biologia e tem a ação como o foco da construção do conhecimento. De acordo com Saviani (2013, p. 434), “A inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório [...] em Piaget o sujeito epistêmico é um sujeito universal que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos.” Nesse sentido, a ação, a experiência, é a fonte do conhecimento, traz, então, a ideia de que “a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos.” (*op. cit.*, p. 435). Ou seja, a partir dessa ideia da teoria de Piaget é que se origina o termo construtivismo, o que implicou em mudanças nas concepções sobre o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita no Brasil.

As mudanças significativas na concepção de alfabetização acontecem na década de 1980 (importante lembrar que nas décadas de 1960 e 1970, principalmente, o paradigma behaviorista marcou o campo educacional), por meio das influências das Ciências Linguísticas e do construtivismo – que destaca a ideia de que o aprendizado é construído pelo/a aluno/a e que chega através da teoria psicogenética da aprendizagem da escrita.

Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), passam a sinalizar que a escrita é um sistema de representação e que as crianças formulam hipóteses sobre esse processo. Tais pesquisas marcam o processo de novos sentidos para a alfabetização, na medida em que defende a ideia de que a criança pensa sobre o processo da escrita, que ela é capaz de elaborar questões sobre o assunto. Outro ponto principal destacado pelas autoras é que esse processo de aprendizagem é marcado pela existência de uma evolução cognitiva da criança. Diante da ruptura que a psicogênese apresenta no campo epistemológico, considerando que as discussões que se travavam há mais de um século sobre qual método seria adequado, isto é, a atenção estava voltada apenas para o “como ensinar”, aqui, o enfoque torna-se outro, trazendo para o centro das discussões o interesse pela forma com que a criança aprende. Assim, o foco é direcionado para a criança e passa-se a considerar seus contextos, sua capacidade de protagonismo na

construção do seu conhecimento, seus conhecimentos prévios e ela como produtora – até mesmo antes de saber ler e escrever.

Trouxemos, brevemente, essa caracterização da psicogênese da língua reconhecendo que essas pesquisas trouxeram outros rumos para alfabetização no Brasil. Embasadas no construtivismo em que este destaca a espontaneidade da criança, interpretações no campo pedagógico caminharam no sentido de que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita ocorreria no tempo da criança e naturalmente, não demandando métodos ou intencionalidades no ensino.

Hoje, a concepção construtivista está bastante inserida nos documentos orientadores das práticas alfabetizadoras. A perspectiva do letramento também caminha o lado dos debates sobre a aquisição inicial da leitura e da escrita e, de certa forma, também decorre do construtivismo associado às interpretações interacionista da linguagem, ou seja, de uma apropriação superficial da obra de Vigotski.

Para as discussões que têm circulado e predominado atualmente sobre a compreensão da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, partimos de Magda Soares (2017), considerada uma das maiores expoentes dos debates sobre alfabetização e letramento e do conceito multifacetado desses processos no Brasil. Ela considera que a compreensão sobre o processo de alfabetização demanda a percepção de diferentes fatores que atuam para sua compreensão, pois afirma ser um fenômeno complexo. A autora aponta três categorias como importantes:

- Conceito de alfabetização: entender que alfabetização se refere ao processo de aquisição das “habilidades de leitura e escrita”; que também se refere a um sentido mais amplo, como: “compreensão/expressão de significados” e, por último, inclui uma percepção voltada para o aspecto social em que a conceituação de alfabetização muda de acordo com determinantes sociais de uma sociedade.
- Natureza do processo de alfabetização: “um conjunto de habilidades”, um processo “multifacetado”, complexo, que abrange estudos de várias áreas. Às vezes, a importância é dada exclusivamente a uma ou outra área, desfavorecendo uma compreensão coerente do processo. Perspectivas como a psicológica (lida com os “pré-requisitos” psicológicos e com os meios psicológicos do indivíduo para a alfabetização), a psicolinguística (ligada à “análise de problemas” como, por exemplo, a maturidade linguística da criança), a sociolinguística (alfabetização ligada aos “usos sociais da língua”) e

linguística (“relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas”, essencialmente) são fundamentais para a definição e compreensão de todo o universo que envolve a alfabetização.

- Condicionantes: condicionantes sociais, políticos, culturais interferem no processo de aquisição da leitura e da escrita na educação escolar. Em tal processo não há neutralidade. Tratar essa aprendizagem “despida de caráter político” é tratá-la apenas como “instrumento”, o que impacta nas desigualdades de aprendizagem entre crianças privilegiadas e crianças das classes populares, visto que para estas essa aprendizagem vai além de um instrumento somente, é possibilidade de “participações, construções e partilhas do saber”.

Dessa forma, essas três categorias destacam como as discussões sobre a compreensão da alfabetização têm acontecido. A autora busca avançar nas reflexões sobre o tema de modo que introduz no debate a necessidade de considerar essa aquisição como algo que deve ir além da etapa inicial da leitura e da escrita. Sendo o letramento necessário para ampliar esse processo; reconhece a alfabetização como possuidora de especificidades; afirma a necessidade do ensino intencional, além de apontar que condicionante influencia no processo dessa aquisição.

Essa compreensão de alfabetização como o processo responsável por proporcionar a aquisição de habilidades de leitura e de escrita considerando seu processo complexo, seus objetos de conhecimentos próprios, seus determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais e o letramento (a autora denomina como faceta sociocultural) é como tem sido compreendida nas discussões hegemônicas na atualidade.

Sabemos que o debate não se restringe exclusivamente a um/a único/a autor/a, mas, como recorte teórico, fez-se tal opção, uma vez que são muitos os trabalhos que vão na direção da defesa da alfabetização e letramento e, nesse caso, Soares, inclusive, colaborou com a construção de documentos oficiais sobre o tema.

Diante dessa compreensão da alfabetização a partir da autora já citada, o letramento é defendido como parte complementar desse processo, a “faceta de natureza sociolinguística”, que amplia o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

3.3 Aspectos teóricos do letramento

No início deste capítulo falamos sobre a especificação semântica dos termos alfabetização e letramento. Vimos que etimologicamente letramento está ligado ao estado de estar letrado. Letrado, nesse caso, é a condição de quem faz uso sociais das habilidades de leitura e de escrita, isto é, “[...] o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2012, p. 11). Demonstrou-se, mesmo que inicialmente, que há diferenças terminológicas entre os termos e, ao se discutir cada conceito, é possível encontrar especificidades próprias que definem, caracterizam e delimitam ambos os termos, conforme os/as vários/as defensores/as dessa perspectiva.

Entretanto, é importante destacar também que existem questionamentos sobre a necessidade de inserção do termo letramento. Ferreiro, por exemplo, defende que ele está subentendido no conceito de alfabetização ou, pelo contrário, a alfabetização esteja contida no conceito de letramento, conforme sinaliza Grando (2012). Afirma-se que a alfabetização, por ser um conceito multifacetado, abrange o letramento. Estaria, portanto, implícito, não necessitando de um novo termo.

Mesmo com divergências, além do misto de concepções entre os dois conceitos, letramento acabou se fixando entre as discussões que envolve o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com as discussões sobre o letramento, vê-se a defesa de um papel amplo na sua relação com a alfabetização. Para apresentar os aspectos teóricos do letramento partiremos de alguns/as autores/as que produziram suas concepções na defesa desse conceito.

Para Terra (2013), letramento se apresenta trazendo “[...] uma visão sociocultural dos usos da escrita”. Britto (2007), também afirma que as contribuições para o aprendizado da escrita trazidas pelos pressupostos teóricos de Vigotski são importantíssimas para o campo educacional. Ela pontua que o desenvolvimento da escrita na criança está relacionado com as práticas sociais, com os processos socioculturais que envolvem a leitura e a escrita (*ibid*, 2007).

Anteriormente, tratamos do nascimento do letramento fundamentado nas interpretações e conciliações entre o pensamento de Vigotski e o de Piaget. Essa conciliação teórica entre esses autores embasa a perspectiva do letramento, que assim surge e vai se desenvolvendo ao lado dos debates sobre alfabetização.

Desses estudos e aproximações advém, portanto, as leituras socioculturais, sociolinguísticas, sociointeracionistas etc., que ignoram diferenças radicais/raiz entre os autores e suas concepções teóricas, como o fato dos pressupostos de Piaget serem no sentido de adaptação do sujeito ao mundo e os de Vigotski de transformação da sociedade capitalista. Assim, tais estudos que buscam associar teoricamente defendem que na teoria histórico-cultural de Vigotski a aprendizagem ocorre por meio de interações e que dessa forma é possível desenvolver os processos psicológicos superiores.

Kleiman (2007), diferentemente de considerar o saber ler e escrever como aquisições individuais como é considerado no campo tradicional, compreende alfabetização como uma das práticas de letramento, reconhecendo que ambos são fenômenos distintos. Discute então, letramento por meio de uma perspectiva sócio-histórica, ou seja, pensa letramento a partir de uma “concepção social da escrita [...] como práticas discursivas, com múltiplas funções, e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (*ibidem*, p. 4).

A instituição escolar é destacada por Kleiman (2007) como uma entre tantas outras agências de letramento e se refere a ela como a mais importante. A autora assim se expressa:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar forma de participações nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 4).

A autora reconhece a escola como agência de letramento, além de trazer letramento como fenômeno que extrapola a instituição escolar. “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, citada por GRANDO, 2012).

Tfouni (2018) entende que a natureza do letramento é discursiva, ou seja, a linguagem interage com o contexto histórico e cultural do sujeito. Logo, focar análises apenas na escrita e na leitura de textos reduz-se o fenômeno do letramento ao ensino formal e à escolarização exclusivamente.

A concepção discursiva de letramento [...] não restringe o fenômeno à aquisição da leitura e da escrita, em situações formais de escolarização. A aquisição da leitura e da escrita, um processo sempre individual, constitui para a autora um dos aspectos da alfabetização, que, por sua vez, está encaixada no letramento [...]. (TFOUNI, 2018, p.17).

Dessa forma, a autora também percebe letramento como algo mais amplo do que alfabetização:

O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, apud GRANDO, 2012, p. 5).

Segundo a autora, letramento não se restringe à escola, ele ocorre de forma ampliada, no meio social. Portanto, não apenas por meio da alfabetização e da escolarização.

Soares (2014) afirma que há a faceta sociocultural do processo inicial de aquisição da língua escrita – uma faceta importante entre outras duas: faceta linguística e a faceta interativa. Precisamente, é na faceta interativa – relacionada à “compreensão e produção de textos” – e na sociocultural – referente ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais - que o letramento está implicado. Conforme a autora, letramento faz parte de um fenômeno complexo – a aprendizagem inicial da língua escrita – juntamente com outras facetas que se distinguem, mas que se complementam. Para ela, no tocante à aquisição inicial da leitura e da escrita, letramento pode ser entendido “[...] como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (SOARES, 2004, p.16).

Essa perspectiva de letramento como algo mais amplo e complementar ao processo de alfabetização e que acontece também fora do espaço escolar, traz a compreensão de que há diferentes níveis de letramento, conforme demonstramos acima com as autoras defensoras da perspectiva em tela. Para Britto (2013, p. 4), “o desenvolvimento da escrita na criança está relacionado às práticas cotidianas (socioculturais) de participação em eventos de leitura e escrita”. Assim, a autora

defende as práticas variam de criança para criança de acordo com seus contextos sociais, é de se compreender, então, que a chegada delas na sala de aula para o processo de aquisição inicial da leitura e da escrita parte de níveis diferenciados (*ibidem*, 2013).

Para atuar na perspectiva do letramento, Kleiman (2007) aponta a necessidade de relacionar a prática social e a prática educativa. Segundo a autora, a prática social deve ser o elemento estruturante da organização das atividades, discordando da perspectiva tradicional que trata conteúdos curriculares como o centro do planejamento. A autora, questionando a perspectiva tradicional, também afirma que há uma existência de incompatibilidade entre a concepção de partir de uma prática educativa, em que a prática social sustenta as atividades de ensino, com a concepção dominante de currículo, que ela define “como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil” (*ibidem*, 2007, p. 10).

Ou seja, atuar na perspectiva do letramento, para essa autora, não é partir do conteúdo a ser ensinado, mas das práticas sociais; são elas que orientam os conhecimentos a serem ensinados. Diferentemente desse argumento, veremos mais adiante que, para a perspectiva histórico-crítica, é necessário definir os conteúdos a serem ensinados, pois, sabendo quais são pensa-se as formas, as estratégias de ensino. Toda essa organização ocorre, dialeticamente, no interior da prática social que professor/a e aluno/a já estão inseridos/as. Portanto, numa outra concepção de prática social.

Diante do exposto, percebe-se como podem ser vários os conceitos de letramento considerando os vários entendimentos que o cercam. No entanto, é possível afirmar, a partir dos conceitos trazidos anteriormente pelos/as autores/as citados/as, que há concordâncias sobre a existência da interdependência entre os termos letramento e alfabetização, mas reconhecendo suas naturezas distintas; sobre o conceito de letramento ser analisado pelo campo dos estudos socioculturais, sócio-históricos, etc. decorrentes dos estudos que aproximam Vigotski e Piaget e que–a perspectiva histórico-crítica defendida nesse trabalho difere dessas aproximações; e, por último, sobre o fato de que o letramento extrapola o domínio da instituição escolar, ampliando-se para a sociedade, destacando a ideia de letramento como processo responsável por ampliar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Em tópicos anteriores, trouxemos aspectos teóricos, de uma maneira mais geral, sobre as perspectivas construtivista e do letramento aqui consideradas como propostas hegemônicas de aquisição inicial da leitura e da escrita. Como vimos, os conceitos e reflexões trazidas por autores/as, expoentes da alfabetização e letramento nas formas concebidas atualmente, estão fundamentados em discursos que buscam conciliar os estudos de Piaget e Vigotski, os quais para nosso trabalho, possuem pensamentos opostos, portanto, tal aproximação pode-se dizer que é inconsistente.

As discussões dominantes de alfabetização e letramento não colocam a aquisição dos conhecimentos científicos por parte dos/as dominados/as como um fator fundamental na organização do ensino e não colocam a escola como um dos espaços de empoderamento para a superação da sociedade capitalista.

3.4 Alguns contrapontos

Como exposto anteriormente nesse trabalho, o paradigma psicogenético causou impactos no campo da alfabetização, trazendo novos entendimentos que deslocou o enfoque dos debates sobre métodos, trazendo para o centro da discussão o processo de construção do sistema da língua escrita que a criança, sujeito ativo, faz no desenrolar do seu aprendizado. Entretanto, Soares (2014) alerta sobre o processo de perda de especificidade da alfabetização.

Essa “desinvenção” da alfabetização, termo usado pela autora, é explicado a partir de dois argumentos: o primeiro, pelo fato de que com os equívocos passou-se a dar preferência à faceta psicológica em detrimento da faceta linguística da alfabetização. Segundo, houve uma conclusão de que no construtivismo não admitia propostas de métodos. Assim, com a concepção construtivista psicogenética da língua, “passou-se a ter uma teoria e nenhum método”.

Entre interpretações equivocadas do pensamento construtivista e elementos próprio a esse universo, a perspectiva do letramento, entre outros fatores, foi elevada a um patamar superior ao da alfabetização no processo de aquisição inicial da escrita da criança e fez com que as especificidades desse fenômeno fossem deixadas de lado. Dessa forma, atuar letrando está ligado ao fato de possibilitar a/ao aluno/a ter contato com os diversos suportes textuais das práticas sociais e daí organizar os conteúdos específicos da alfabetização. Segundo essa perspectiva, a atuação traz a ideia de que, conseqüentemente, ocorre a aquisição dos conteúdos necessários à

aprendizagem da leitura e da escrita. Corroborando com essa ideia que preconiza um ensino de forma indireta vejamos um exemplo:

[...] a consciência do indivíduo não estará voltada aos aspectos notacionais se a tarefa colocada foi, por exemplo, ler uma receita de bolo e executá-la a partir do texto culinário. Neste caso, o aprendiz está voltado a fazer com que as orientações da receita lhe assegurem o resultado de um bolo e não está atento para a grafia das palavras, como é necessário para que se proceda o domínio da ortografia. (Sforni; Galuch, 2006, citada por Marsiglia, 2011).

Ainda nesse contexto de contrapontos, as perspectivas hegemônicas que impactam, no campo educacional, os debates sobre a alfabetização são, no tocante aos fundamentos que as embasam, as propostas construtivistas e de letramento. A seguir, alguns principais contrapontos identificados a partir do desenvolvimento do presente capítulo.

Conforme Saviani (2013), a última década do século XX é marcada pela contraposição das concepções com uma visão crítica (histórico-crítica e crítica-reprodutivista) às concepções produtivistas, que estão fundamentadas no pensamento da teoria do capital humano², em que a educação pode ser entendida como “[...] um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor [...]” (*ibidem*, p. 20).

Além disso, o autor levanta um outro ponto importante em forma de alerta ao se referir ao neoconstrutivismo, afirmando sua relação com a “pedagogia das competências” que, segundo o autor, é a outra face do “aprender a aprender”³.

No quadro ideológico, a localização da pedagogia do “aprender a aprender” e de outros discursos pedagógicos semelhantes, se encontra no neoliberalismo, que tem como uma das características fortes o pensamento da individualização e dos interesses próprios e as perspectivas teóricas para a área educacional vão sendo inseridas nesse contexto ideológico. Os discursos vão tomando a roupagem do pensamento hegemônico de um dado momento histórico, assim acontece com os

² A teoria do capital humano ligada às ideias de flexibilidade, competitividade, eficiência e racionalidade, no novo contexto na década de 1990, passa a ter outro sentido: “uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTIU, 2002, p. 51, citado por SAVIANI, 2013, p. 430).

³ Marsiglia (2011, p. 57) afirma que “têm se firmado hegemonicamente, sendo diferentes discursos (construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, teoria do professor reflexivo etc.) variantes de uma mesma concepção”.

discursos de base construtivistas, por exemplo. No campo da aquisição inicial da leitura e escrita, objeto de estudo dessa pesquisa, pode-se exemplificar os debates atuais sobre a ideia do “alfabetizar letrando”.

Percebe-se também que, no quadro das bases psicopedagógicas da aprendizagem, o construtivismo, apropriado dentro do contexto neoliberalista, passa a ter outros entendimentos, sendo possível falar em neoconstrutivismo, que “[...] encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58 citado por SAVIANI, 2013, p. 436). O neoconstrutivismo, reconfigurado de acordo com a lógica de adaptação do sujeito, liga-se à ideia de competência, que está relacionada à capacidade de o sujeito se *ajustar* ao seu meio mesmo na incerteza de ter suas necessidades básicas supridas (Saviani, 2013). (grifo nosso).

Marsiglia (2011, p. 59), ao falar sobre os discursos pedagógicos relacionados à pedagogia do aprender a aprender, aponta:

Nessas pedagogias, o critério de verdade se estabelece a partir daquilo que se julga mais adequado para cada indivíduo considerando suas práticas sociais (DUARTE, 2006c), as quais são, porém, reduzidas à vida cotidiana (DUARTE, 2007). Desta maneira, o currículo escolar perde referência de quais são os conteúdos a serem ensinados, pois deve voltar-se às objetivações em-si. (DUARTE, 1999).

Nesse contexto, em que a experimentação se sobrepõe ao ensino dos significados, das explicações das coisas, isto é, se sobrepõe ao de se ensinar o porquê em vez de focar em vivências esvaziadas de conceitos, e com base nas críticas que antecederam, poderíamos dizer que nos encaminhamos para a lógica de uma alfabetização em que os conteúdos específicos são secundarizados.

Como vimos no tópico anterior, a organização do ensino na perspectiva do letramento tem a prática social como o aspecto direcionador. Entendemos que isso deixa os conteúdos, conhecimentos, em segundo plano. A perspectiva histórico-crítica, e aqui trazemos um outro contraponto, a qual é apresentada nesse trabalho como outra via de ensino, segue outro caminho quando destaca a prática social na dialética da prática educativa.

No próximo capítulo nos debruçaremos sobre essa perspectiva. Por agora, vale salientar que são os conteúdos que organizarão o ensino. Não como a pedagogia

tradicional, afirmamos antes que gere confusão, ou, no caso dessa pesquisa, não como a alfabetização na perspectiva tradicional de transmissão de conhecimento, sem reflexão crítica, gestada na passividade dos/as alunos/as, no professor/a autoritário/o e em uma educação a serviço da manutenção do *status quo*. Não! Mas de uma prática social como ponto de partida e chegada do processo de ensino e aprendizagem em que professores/as e alunos/as já se encontram inseridos/as. Conteúdo, forma e destinatário são uma tríade dialética que precisa ser considerada na organização do ensino de acordo com a pedagogia histórico-crítica.

Diante do contexto neoliberal e neoprodutivista, o construtivismo e os discursos associados às suas bases, como o letramento, encaminham o processo de aquisição da leitura e da escrita para aspectos questionáveis já discutidos anteriormente. O neoconstrutivismo passou, então, a fazer parte do campo educacional, limitando-se a uma ideia tecnicista do conhecimento.

Diante do que debatemos no presente capítulo, destacamos que a aquisição inicial da leitura e da escrita nas perspectivas construtivistas e de letramento é limitada, pois os fundamentos dessas concepções não propiciam uma educação que garanta a apropriação, segundo Saviani, dos “clássicos”, ou seja, do conhecimento historicamente acumulados, assim como a transformação dos sujeitos e de sua realidade.

4 ALFABETIZAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA

No capítulo anterior vimos os debates teóricos acerca das perspectivas construtivista e de letramento a partir de autores/as que defendem a prática alfabetizadora vinculada ao letramento, sendo este último considerado como processo que amplia a primeira. Pontuamos alguns limites para alfabetização quando seu desenvolvimento ocorre a partir dessas perspectivas. Os limites apontados anteriormente apresentam, conforme sinaliza Soares (2004, p. 8), confusão no entendimento entre alfabetização e letramento, causando esvaziamento do processo de aquisição inicial da leitura e da escrita, ou valorização exclusiva de um ensino mecanizado da alfabetização, ou ainda o foco no ensino guiado por contato com os diversos suportes textuais.

Além disso, a concepção do mundo, de sujeito, de sociedade, do papel da educação, das perspectivas pedagógicas etc., influencia práticas educativas que se resumem, muitas vezes, à superposição da experimentação em detrimento dos conteúdos, das explicações das coisas, isto é, dos conceitos. Ou seja, o ensino crítico e a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos ficam fragilizados e secundarizados, permanecendo, assim, um processo de reprodução e manutenção da realidade capitalista e de adaptabilidade do sujeito.

No presente capítulo, buscamos ir além dos pontos anteriores destacados e debatidos no capítulo anterior, ao trazer a alfabetização fundamentada na perspectiva histórico-crítica como uma outra via de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Dessa forma, vê-se nessa concepção histórico-crítica uma alternativa para conceber e direcionar práticas alfabetizadoras nas escolas brasileiras. Para a construção deste capítulo partimos das produções de alguns autores e autores que refletem sobre a alfabetização e a pedagogia histórico-crítica, a saber: Dangiό e Martins (2015); Marsiglia (2011), Marsiglia e Saviani (2017); Saviani (2013, 2019), Coelho (2016) que foram suporte teórico para tal relação. Além dos/as citados/as, foi fundamental também Baptista (2012), pois a autora oferece suporte para uma leitura de educação crítica em Gramsci e Vigotski, autores marxistas que também são inspiração para o embasamento da pedagogia em tela.

Organiza-se este capítulo de forma que se possa, inicialmente, compreender os aspectos gerais dos fundamentos teóricos-metodológicos, a perspectiva histórico-cultural do Vigotski e as ideias de Gramsci sobre concepção do mundo que fundamentam a pedagogia histórico-crítica; tratar da metodologia concebida na PHC; trazer a alfabetização, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, pontuando algumas características da aquisição da leitura e da escrita nas perspectivas em tela; por fim, fazer uma reflexão sobre os desafios atuais para a alfabetização histórico-crítica.

4.1 Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica, que tem o professor Demerval Saviani como seu maior expoente, está fundamentada nos aspectos históricos, filosóficos, políticos, sociais e econômicos, e nas possibilidades “[...] 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” (SAVIANI, 2019, p. 29). Inspira-se, portanto, para formular suas concepções de mundo, de ser humano e pedagógicas no materialismo histórico e possui seu encaminhamento metodológico na lógica dialética.

Tal pedagogia direciona seu debate para a superação do sistema econômico capitalista, envolvendo a escola como instituição que deve estar articulada com a classe trabalhadora em busca da transformação da realidade, através de uma educação que proporcione aos estudantes, especialmente das camadas populares, a apropriação dos conhecimentos científicos histórica e coletivamente produzidos pela humanidade (*idem*, 2013).

Além de Marx, as ideias de Gramsci e Vigotski, autores marxistas, também são usadas para o embasamento teórico da pedagogia histórico-crítica. Para compreender as ideias desses autores no que se refere à educação, partimos de Baptista (2012, p.99) quando discute sobre a educação crítica nesses autores:

[...] situam-se os autores marxianos que representam com propriedade os ideais de uma educação crítica baseados na relação estrutura e superestrutura e na materialidade da ideologia, das concepções do mundo, e no desenvolvimento dos processos mentais a partir da realidade concreta e da dialética que orienta o desenvolvimento intelectual.

É característica dos escritos desses dois autores a defesa de um projeto de sociedade em que a transformação da ordem social em direção a uma sociedade socialista predomina. De acordo com Baptista (*ibidem*, p. 102), eles “[...] questionam as ideias e as instituições burguesas, principalmente o naturalismo e a “neutralidade científica [...]”. A correlação de força existente entre estrutura e superestrutura é consequência dos entraves da realidade material segmentada no capitalismo em que as concepções de mundo se constituem nas relações dos determinantes econômicos, políticos e sociais⁴ de um dado contexto histórico.

Considerando o elencado acima, importa afirmar que, conseqüentemente, a concepção de mundo, de sociedade, de sujeitos, de escola... se tornam outras. Dessa forma, a partir das contribuições Gramscianas, pode-se entender a educação como “luta cultural” em que a formação dos sujeitos é importante para poder desenvolver uma ideologia, uma concepção de mundo, que venha torná-los críticos e envolvidos na transformação social (*ibidem*, p.103).

Em Vigotski, há também a necessidade de uma tomada de consciência. Para ele, de acordo com Baptista, a importância da educação relaciona-se com a “progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento” (*ibidem*, p.103), partindo-se da relação dialética entre “concreto” e “abstrato”. Nesse caminho, importa destacar que é justamente a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento mental, isto é, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores mais avançadas (VIGOTSKI, 2007), diante da “apropriação da cultura historicamente acumulada e pela constituição do gênero humano (BAPTISTA, 2012, p.103).

Esses aspectos gerais referentes às ideias dos teóricos Marx (condições históricas de produção e domínio da sociedade capitalista), Gramsci (correlação de força e concepção do mundo) e Vigotski (aprendizagem e desenvolvimento intelectual) auxiliam na compreensão da essência da pedagogia histórico-crítica e, assim, ser possível um entendimento coerente de suas concepções de educação, de ser humano, de escola, de professor/a e de aluno/a, por exemplo, e no caso deste trabalho, considerar suas concepções para o debate sobre a alfabetização.

⁴ Sobre os determinantes na formação da concepção de mundo/ideologia, ver Baptista (1999), em que a autora discute as influências dos determinantes econômicos, políticos e sociais nessa “formação/transformação/formação” ideológica.

Isso leva, justamente, à necessidade de expor essas concepções de acordo com a pedagogia histórico-crítica para possibilitar a percepção de sua abrangência no campo educacional, e nos tópicos seguintes, de suas implicações na compreensão do ensino da aquisição inicial da leitura e da escrita.

Para a PHC, a defesa da escola pública e do ensino intencional está a todo momento aliada aos interesses da classe trabalhadora. Almeja-se que a escola seja responsável por assegurar a socialização, de forma dialética, “[...] em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2019, p. 185). Possui, então, um papel importante na luta na superação da dominação da sociedade capitalista. E a educação, inserida na prática social global, é compreendida como mediação dela, sendo esta prática o ponto de partida e de chegada do trabalho educativo (*ibidem*, p.28).

Sobre o objeto da educação, Saviani (2003) citado por Marsiglia (2011), sinaliza a importância de identificar os elementos culturais e as formas mais adequadas de transmiti-los de modo que se possa alcançar o objetivo de uma formação que tornem os indivíduos humanizados.

Nesse sentido, é importante entender que “[...] nós não nos apropriamos do patrimônio humano-genérico sozinho [...]” (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 4). Considera-se aqui o/a professor/a como responsável por intervir nesse processo de apropriação, organizando, sistematizando e desenvolvendo o processo educacional. Ele/a e o/a estudante, inseridos/as na prática social, partem de posições distintas. O/a professor/a, então, “[...] não é o mediador, mas sim, o portador dos signos que medeiam o desenvolvimento psíquico” (MARTINS, 2013, citada por MARSIGLIA, 2017), ou seja, o/a professor/a, possuidor/a dos conhecimentos já refletidos, sintetizados, viabiliza a aprendizagem e é esta que desenvolverá intelectualmente o/a aluno/a.

A formação dos sujeitos pretendida pela pedagogia histórico-crítica delineia-se na necessidade de possibilitar a formação de uma concepção de mundo crítica, consciente e engajada na luta de classes. Nesse sentido,

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. 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, 2008, p.45 citado por MARSIGLIA, 2011, p. 6). (grifo nosso).

Por isso a PHC defende que esse/a aluno/a se aproprie dos conhecimentos em suas formas clássicas, os “clássicos”, uma vez construídos e aceitos historicamente pela coletividade humana; que ele/a possa desenvolver as funções superiores nas formas mais elevadas para que, munidos desses conhecimentos que ainda hoje estão no domínio da classe dominante, esses sujeitos possam agir na realidade social e lutar em busca de sua transformação.

Para a aquisição desses conteúdos universais, faz-se imprescindível levar em consideração os modos de ensino/forma que, na pedagogia histórico-crítica, devem estar relacionados dialeticamente. Portanto, consideramos imprescindível refletir sobre a metodologia nessa corrente pedagógica.

4.1.1 A metodologia na PHC

Inicialmente, vale salientar que essa opção por refletir sobre a metodologia em um tópico específico não significa que a consideramos como um aspecto superior da pedagogia em tela, e nem a separação, no que refere ao ensino e a aprendizagem, entre o “conteúdo”, ou seja a escrita, enquanto relação entre a grafia, a leitura das letras e seus significados; a “forma”, como “realização do trabalho didático”, e o “destinatário”, o alvo, no caso, que “determina o grau de complexidade do conteúdo e “condiciona a forma” (MARTINS, 2013, citada por MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 5).

Pelo contrário, fazemos esta escolha por entendermos que a compreensão da metodologia nessa corrente pedagógica é importantíssima para o desenvolvimento coerente da proposta.

Apoiado, filosoficamente, no materialismo histórico dialético, Saviani (2019) fundamenta a proposta metodológica da PHC. Para a apropriação dos conteúdos universais defendidos como orientadores das formas, essa apropriação deve ser organizada didaticamente para acontecer considerando a dialética, que põe o elo entre conteúdo e forma. Sem ignorar que esta metodologia histórico-crítica deve ter como ponto de partida e ponto de chegada a prática social sintetizada como objetivo. Ou seja, após o processo educativo, que partiu da prática social inicial, busca-se retornar a ela só que agora de forma sintetizada, refletida.

Esse movimento expressa a lógica dialética da construção do pensamento: partindo do empírico (concreto-real), que por meio da análise (abstração), retorna ao ponto de partida como concreto pensando (ponto de chegada). Marsiglia e Saviani (2017, p. 4) complementam:

[...] vai da síncrese à síntese pela mediação da análise, sendo que esse processo não é linear, estanque e/ou compartimentalizado, justamente por apoiar-se filosoficamente numa base lógica de cunho dialético-materialista [...] A relação entre forma e conteúdo, tomadas como categorias dialéticas, exige tratamento dinâmico e intervencional, que possibilite saltos qualitativos do desenvolvimento.

Nesse contexto, sobre a relação forma e conteúdo, pontua-se a categoria “mediação”, colocada com centralidade nesse processo educativo dialético. Segundo Saviani (2019), é por meio, através da mediação do adulto que a criança vai se apropriando das produções da humanidade, tornando-se humana, o que compreende a sociedade, a classe, em que ela nasceu. A categoria é tão central na PHC que a educação é vista como mediadora dentro da prática social global, por isso afirma-se que o trabalho educativo tem a prática social como ponto de partida e de chegada (*ibidem*, 2019).

Considerando esse aspecto e para auxiliar na organização da prática pedagógica, cinco “momentos” (passos) estruturam essa metodologia histórico-crítica. Segue abaixo as proposições metodológicas conforme Saviani (2019):

- *Prática social* (ponto de partida da prática educativa): professores/as e alunos/as estão inseridos/as na mesma prática social, mas partem de vivências que se diferenciam: o primeiro, parte do concreto pensado; o segundo, do concreto real. É o nível da síncrese (caos, mistura);
- *Problematização*: identificar questões que precisam ser solucionadas e, através da educação, encaminhar soluções;
- *Instrumentalização*: trata-se da apropriação dos conhecimentos para de forma teórica e prática encaminhar soluções para a prática social;
- *Cartase*: internalização desses instrumentos teórico-práticos e a expressão dessa apropriação transformada (concreto-pensado).

- *Prática social* (ponto de chegada da prática educativa): esse último momento, trata do retorno à prática social possuindo outro nível de compreensão, o sintético.

Essa orientação pedagógica traz consigo a necessidade de uma compreensão diferenciada da metodologia de ensino. As proposições acima detalhadas acontecem no “interior” da própria prática social e a educação toma essa posição mediadora, tornando as práticas dos/as alunos/as mais qualificadas em direção ao engajamento na luta de classes e da transformação social (*ibidem*, 2019).

Destacamos que esses momentos do processo não ocorrem por etapas mecanizadas, mas sim, de forma dialética, construídos através do movimento e das contradições do e no processo educativo.

No contexto da alfabetização, pensar conteúdo (escrita) e forma (mecanismos pedagógicos) é levar em consideração os elementos que compõem e fundamentam uma educação crítica a partir do materialismo histórico dialético e que, na PHC, vão refletir, justamente, nas concepções de sociedade, sujeitos e no papel da educação. A ação de alfabetizar a partir da concepção histórico-crítica é afirmar posicionamento político-social em que se demarcam os compromissos com a luta de classe, especialmente, com as camadas populares.

4.2 Alfabetização e a psicologia histórico-cultural e a histórico-crítica

Fundamentamos, anteriormente, a pedagogia histórico-crítica (PHC) em que se teceu um caminho na busca de auxiliar na compreensão da proposta dessa corrente pedagógica. Veremos algumas contribuições no tocante à aquisição inicial da leitura e da escrita na PHC em que seus vínculos com as bases psicológicas da teoria histórico-cultural são estreitos. Nesse sentido, segundo Saviani (2019, p.185),

[...] há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é *mediação* para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana [...] (grifo do autor).

Certamente vários são os elementos possíveis de serem elencados, mas, dado a limitação deste trabalho, buscaremos atender a alguns aspectos gerais de ambas as concepções a partir dos autores/as anteriormente citados/as.

A psicologia histórico-cultural se encontra também embasada no materialismo histórico dialético. Dessa forma, afirma-se que o indivíduo só se torna humano a partir das relações sociais com o outro (*ibidem*, 2019). Constitui-se em sua formação os aspectos, econômicos, políticos, sociais e culturais de uma dada época histórica em que o sujeito está. Nesse caso, falamos de um tempo histórico em que o sujeito está inserido na prática social global de uma sociedade capitalista.

A partir dessas considerações, salienta-se que Vigotski e seus estudos sobre as funções psicológicas superiores é o suporte para pensar o desenvolvimento do psiquismo. Assim, a linguagem, esse processo complexo de desenvolvimento, entra em discussão:

Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos [...]. (MARTINS, 2013, p. 168, citada por DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 211).

Como falado no tópico em que se fundamentou a pedagogia histórico-crítica, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento conforme a concepção histórico-cultural. Nesse caso, portanto, a escrita, componente da alfabetização – processo de aquisição inicial da leitura e da escrita – é o conteúdo, no qual o sujeito concreto real deve se apropriar de acordo com o processo que vai da síntese à síntese.

Sobre a linguagem escrita, afirma-se como “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKY, 1995, p. 184 citado por DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 211). A educação, dentro da prática social, coloca-se como mediadora desse aprendizado que provoca o desenvolvimento do psiquismo e que deve buscar garantir a apropriação dos conhecimentos específicos da alfabetização a partir de um ensino intencional.

Evidencia-se, mais uma vez, assim como na citação de abertura deste tópico, a relação dialética entre PHC e a psicologia histórico-cultural no que tange a alfabetização, ou seja, a apropriação da escrita faz parte dos conhecimentos

universais elaborados historicamente pela humanidade e que possibilita o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, incluindo-os para atuarem – de acordo com a PHC, de forma transformadora da realidade – na prática social (ponto de partida como também de ponto de chegada).

Nesse sentido, essa relação dialética se faz presente no ensino da linguagem falada e escrita, pois elas não são dicotômicas mesmo possuindo especificidades em seus processos. Enfim, há a necessidade da apropriação da língua em seus termos fonéticos e semânticos, isto é:

[...] o domínio da palavra representa a célula nuclear do ensino da linguagem escrita, uma vez que, [...] unifica as 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. (*ibidem*, 2015, p. 216).

A palavra como unidade entre a fala e o pensamento, ideia trazida por Dangiό e Martins (2015), reforça a concepção dialética necessária para a alfabetização que, a partir da pedagogia histórico-crítica, se sustenta na defesa da importância da seleção e sistematização dos conteúdos linguísticos e semânticos, que deverão constituir o ensino inicial intencional da leitura e da escrita.

A existência da dicotomia na alfabetização entre a relação “grafema-fonema”, ou seja, “grafia e leitura das letras”, e “semântica”, ou seja, “significado e os sentidos” da palavra; o aspecto simbólico, fragmenta o processo de aprendizagem da escrita e revela a necessidade da organização de um ensino que vise a superação dessa fragmentação, entendendo que “[...] a consciência e a intencionalidade no tratamento da linguagem, são fundamentais para que a criança se aproprie da escrita em sua dimensão simbólica e abstrata.” (COELHO, 2013, p. 92).

A necessidade dessa apropriação pelo aluno/a simbólica e abstrata da escrita, ou da palavra que totaliza união entre grafema-fonema e conceito, conforme afirmam Dangiό e Martins (2015), também demonstra a importância da articulação consciente do/a professor/a de uma prática alfabetizadora não desvinculada da prática social e superadora da sociedade capitalista, pois, dessa maneira, essa apropriação, inicialmente, poderá e deverá seguir em direção ao domínio crítico e histórico-cultural desse instrumento, que é fruto da produção cultural da humanidade e,

consequentemente, ser base para uma formação que possibilitará aos sujeitos ações posicionadas politicamente e transformadoras em defesa das camadas populares no âmbito da luta de classes.

4.3 Desafios da alfabetização na perspectiva histórico-crítica

A aquisição da leitura e da escrita pode ser analisada de acordo com as condições históricas, econômicas, políticas e sociais da sociedade capitalista situada na época histórica atual. Considerando a sociedade atual em que o neoliberalismo ideologicamente predomina e orienta as perspectivas construtivista e do letramento, afirmamos que estas não objetivam as transformações da base material da sociedade, de forma a encaminhar uma apropriação crítica da leitura e da escrita pelos sujeitos inseridos nesse contexto histórico-social.

Iniciamos esse tópico destacando essa relação de alfabetização com aqueles determinantes, pelo fato da problemática de tal aquisição ainda prevalecer no Brasil. Considerando que é uma questão histórico-social também deve-se propor um caminho que percorra em direção a superação de ensino e de uma aprendizagem que não ignorem os determinantes que os envolvem.

Quando trazemos, nesse trabalho, a alfabetização na perspectiva histórico-crítica é porque reconhecemos que, entre outras contribuições, encontramos na PHC uma corrente pedagógica que apresenta possibilidades didático-histórico-sociais para uma prática pedagógica, na superação da dicotomia no ensino da leitura e da escrita.

No entanto, torna-se imprescindível reconhecer os desafios postos na atualidade para uma alfabetização histórico-crítica. O próprio professor Saviani, em uma Conferência realizada em 2015 intitulada “Congresso Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano”⁵, pontua desafios teóricos (ele lembra que são “múltiplos e complexos”, por isso aborda dois aspectos) internos e outros externos à PHC. Falaremos, brevemente, dos desafios apontados pelo professor, segundo o qual, deve-se considerar o “estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira”.

No que tange aos desafios teóricos internos à PHC, o autor sinaliza que precisam ser mais desenvolvidos em busca de novos avanços. Algumas áreas

⁵ O texto que resulta desse Congresso está no livro *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, publicado em 2019 pela editora Associados.

carecem de estudos que relacionem o currículo e os conteúdos de ensino, assim como planejamento de ensino e os aspectos que compõe o processo de organização do trabalho.

Os desafios teóricos externos à PHC, são consequência da estrutura social “que se reflete na organização da educação brasileira”. Saviani (2019) define esses limites como “materialidade da ação pedagógica”, que estão relacionados às questões como a falta de um sistema nacional de educação e a descontinuidade de políticas públicas. Acrescenta também que esses limites dificultam a apropriação da PHC por parte dos professores/as, o que impacta em uma prática coerente nessa perspectiva.

Trilhando respostas para os desafios discutidos na Conferência em 2015, Saviani argumenta a necessidade da organização coletiva como estratégia, visto que a dispersão é que tem caracterizado, sendo necessário, portanto, “[...] coordenar melhor nossas ações em direção a uma práxis efetivamente coletiva e intencionalmente conduzida.”.

Sobre as possibilidades da realização de uma educação crítica, Baptista (2012) salientava a importância de se criar as condições para que essa educação se concretize, ao invés de aguardar pelas transformações materiais.

No que tange à alfabetização, em que as práticas pedagógicas estão sendo orientadas a partir de perspectivas hegemônicas, poderíamos dizer que é um dos desafios para o trabalho do/a alfabetizador/a questionar essas bases, questionar a realidade posta, identificando e refletindo sobre as contradições da realidade material, intencionando novas direções. Nesse sentido, concordamos com Baptista (2012, p. 234) quando afirma que “[...] pode-se induzir que a própria prática, a própria vida dos professores aponta para a construção de uma nova prática”.

Concordamos não no caso de responsabilizar, exclusivamente, os/as alfabetizadores/as pelo processo de criar as condições que venham a auxiliar nas transformações materiais, mas de afirmar que o/a alfabetizador/a, inserido/a nas práticas sociais juntamente com os/as estudantes, “[...] também precisa ter superada a visão de mundo pautada no senso comum para auxiliar na construção de uma hegemonia emancipadora.” (DUARTE; MARQUES, 2020, p. 2219).

Aos/as professores/as que se apropriaram dos conhecimentos na forma de concreto pensado, síntese; que estão na linha de frente do desenvolvimento da prática educacional, importa que conheçam a perspectiva histórico-crítica fundamentada em

uma concepção de mundo do materialismo histórico-dialético⁶, na efetivação de um trabalho educativo revolucionário. Esse conhecimento corrobora com um processo de ensino e aprendizagem em que se intenta uma educação contra-hegemônica e de emancipação humana.

Destacamos também outro aspecto que, para nós, se caracteriza como parte dos desafios atuais para uma educação revolucionária. Duarte e Marques (2020) argumentam sobre a educação escolar e as suas relações no que se refere às lutas políticas dentro da sociedade capitalista. Fazendo referência ao pensamento de Saviani sobre a educação ser base para possibilitar as “condições subjetivas” para a participação política, os autores destacam que os impedimentos no que se refere ao acesso aos conhecimentos atuam como estratégia política (*ibidem*, 2020).

Para nós professores/as, essas relações se configuram como desafios para os processos de ensino e aprendizagem como um todo, não só para a alfabetização, objeto dessa pesquisa, pois, como pontuam Duarte e Marques (2020, p. 2208),

[...] pensarmos a formação humana no seio das contradições que permeiam as relações sociais. O que se destacam no movimento dinâmico da educação são pontos de avanços no processo de superação e conscientização tão caro à transformação social e, com isto, a identificação de novas necessidades para o enfrentamento.

Possibilitar o desenvolvimentos das “condições subjetivas” para alcançar a participação política dos sujeitos de modo a ultrapassar e superar os impedimentos de acesso aos saberes científicos como, por exemplo, a leitura e a escrita – considerando um ensino que unifique fala e pensamento numa relação dialética e, assim, desenvolvedora das funções psicológicas superiores – é possível a partir de uma prática educativa que não ignore essas relações e reconheça o espaço escolar como lugar que, também, se insere a luta política no que tange ao acesso ao conhecimento verdadeiramente crítico e emancipador pelas camadas populares.

⁶ Duarte e Marques (2020, p. 2219), ao falar sobre a PHC, afirmam que “é preciso sua efetiva incorporação como uma teoria pautada na concepção de mundo do materialismo histórico-dialético, de modo que esta passe a nortear os processos de formação da individualidade e constituir as relações na prática educativa”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso que fizemos para o desenvolvimento desse trabalho sobre a alfabetização, retomamos nosso objetivo central que foi o de defender uma proposta de aquisição inicial da leitura e da escrita na perspectiva histórico-crítica como possibilidade de acesso do sujeito ao conhecimento crítico.

Durante o desenvolvimento, fez-se o movimento dialético para compreensão da aprendizagem inicial da leitura e da escrita a partir do ângulo histórico no que se refere às perspectivas aqui discutidas, a saber: construtivista, do letramento e histórico-crítica. Vimos que as três tomaram corpo no cenário educacional a partir das duas últimas décadas do século XX, quando, no Brasil, o processo de abertura política acontecia. Nesse contexto, cada uma foi sendo desenvolvida e a convergência das bases das perspectivas construtivistas e do letramento foram sendo alinhadas com os ideais neoliberais, ganhando espaço em nível nacional e se firmando nos discursos hegemônicos para a alfabetização.

Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica, colocada aqui como contra-hegemônica, percorreu um caminho diferente. Em seus debates, foi se firmando a defesa da escola, do ensino intencional, crítico, emancipador, ou seja, uma educação revolucionária, especialmente para as camadas populares, objetivando a superação da sociedade capitalista.

Dessa forma, seguimos tratando das propostas hegemônicas da aquisição inicial da leitura e da escrita. No capítulo 3, portanto, entendemos a necessidade de fazer um apurado conceitual dos termos alfabetização e letramento a partir de alguns/as autores/as que tendem pelo pensamento dessa aprendizagem inicial complementada pelo letramento. E, ao final desse capítulo, alguns contrapontos foram postos para uma reflexão mais apurada acerca das perspectivas construtivistas e do letramento. Dos contrapontos sobre essas perspectivas, observou-se a questão da ausência de um método, do ensino não intencional da leitura e da escrita, o que também influem nessa etapa da escolarização.

Na tentativa de atender ao nosso objetivo principal, tratamos, no capítulo 4, da alfabetização histórico-crítica. Sua importância é apontada desde a fundamentação teórico-metodológica até os desafios para uma tal proposta contra-hegemônica.

A defesa da PHC, da necessidade de garantir a apropriação pelos sujeitos das camadas populares dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade

caracterizando-a como uma pedagogia revolucionária, já carrega em si, a importância (e a necessidade) de uma aprendizagem inicial da leitura em tal perspectiva. A escrita é um elemento cultural, é conhecimento histórico produzido pela humanidade, não é um processo natural, ela é adquirida, portanto, necessita-se ser ensinada. A escola, o/a professor/a, os conteúdos, as formas, os destinatários, tudo isso deve ser pensado e levado em consideração para um ensino na perspectiva histórico-crítica de modo que se objetivem em uma educação revolucionária.

A metodologia na PHC segue em direção à não dicotomia no processo de ensino da leitura e da escrita. No caso da alfabetização nessa perspectiva, busca-se um ensino voltado para o desenvolvimento da escrita a partir do movimento histórico-dialético entre a fala (pré-história da linguagem) e a escrita em si. Como defendem Dangiό e Martins (2015), é a palavra que deve ser a “célula nuclear” da alfabetização, pois ela unifica linguagem e pensamento.

Dessa forma, destacamos que a metodologia não se sobrepõe ao conteúdo e nem ele aos momentos de desenvolvimento do ensino. Quando trazemos, aqui, a importância de articulação metodológica na prática pedagógica é porque, na PHC já se entende que tal articulação relaciona-se, dialeticamente, com conteúdo (escrita), forma (modos de ensino) e destinatário (aluno/a).

No entanto, vale destacar que a pedagogia histórico-crítica, mesmo demonstrando coerência em seus fundamentos, suas finalidades, seus compromissos com a escola pública e com as camadas populares, além do desafio de ser um proposta contra-hegemônica no cenário educacional, ainda precisa ser mais discutida nos espaços de formação de professores/as.

Como pontuamos em nossa Introdução, ao falar da sondagem realizada sobre a abordagem da pedagogia histórico-crítica no Curso de Pedagogia da UFPB – Campus I, evidenciou-se, ainda que a título de informação, a necessidade de discussões sobre a perspectiva em tela.

Entretanto, para além de afirmar a necessidade de nos apropriarmos dessa perspectiva no Curso de Pedagogia, ou mesmo nas demais Licenciaturas da UFPB, afirmamos que essa negação é uma questão histórica, o que pode ser verificado no percurso desse trabalho, em que analisamos o processo histórico e as perspectivas que estão presentes nos discursos hegemônicos; e que estão presentes por compactuarem com as bases de uma educação que atenda aos interesses da classe dominante. Concluimos, portanto, que não é um fato isolado do Curso de Pedagogia

da UFPB e que não é uma questão isolada da UFPB, mas uma problemática histórica que se faz presente em outras instituições públicas de formação de professores/as, e que abrange, portanto, a luta de classe.

Reiteramos, então, a alfabetização orientada pela pedagogia histórico-crítica como uma outra via, como uma via contra-hegemônica orientadora do processo de ensino e aprendizagem, pois entendemos que essa perspectiva é capaz de garantir uma educação crítica que proporcione, especialmente aos sujeitos das camadas populares, a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, uma vez que tem na prática social dos sujeitos o ponto de partida e chegada do conhecimento, e que, portanto, objetiva a emancipação de tais sujeitos em direção à superação da sociedade capitalista de classe.

Essa pesquisa, longe de abarcar todos os aspectos que envolvem a temática em estudo, reconhece a necessidade de se compreender as etapas de desenvolvimento da linguagem escrita e de aprofundamento de princípios didáticos para uma alfabetização histórico-crítica, com enfoque para a prática pedagógica em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. G. A. **Gramsci e Vigotski: da educação ativa à educação crítica**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

BAPTISTA, M. G. A. **IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: contradições e mudanças. Um estudo sobre a concepção do mundo de docentes e discentes** 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Campus I, João Pessoa, 1999 (Memo).

BRITO, A. E. Desafios e dilemas na prática escolar de alfabetização: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In: **Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**. GT-04. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2008>>. Acesso em: 23 abr. 2020

BROTTO, I. A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.48, n.1, p.21-28, jan/mar. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12051>>. Acesso em: 06 jan. 2020

COELHO, I. T. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138222>> . Acesso em: 20 out. 2020.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural da alfabetização. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p.210-220, jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. **Anais IX ANPED SUL, Seminário em Educação na Região Sul**, Universidade Caxias do Sul, p. 1 - 17, 2012. **Anais**. Disponível em: <ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acesso em: 17 ago. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

KLEIMAN, Â. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Sigmo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez., 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em 08 dez. 2019.

Marques, H. J.; Duarte, N. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.15, n. esp. 3, nov. Disponível em: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14427>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. **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. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815/pdf>>. Acesso em: 20 out. de 2020.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 227f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101577>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica no contexto da educação brasileira. VI Congresso Brasileiro da História da Educação, 2011, Vitória- ES. **Anais (online)**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_367.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORTATTI, M. R L. **História dos métodos de alfabetização no brasil**. Portal MEC - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. MEC/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, p. 14, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea).

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, 2004, n.25, pp.5-17. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Autêntica, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos Métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TERRA, M. R. a. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA** [online]. 2013, vol.29, n.1, pp.29-58. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>> . Acesso em: 28 jul. 2020

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLIN, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópio**, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.