

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

MARCELA FIGUEIRA FERREIRA¹
AGERCICLEITON COELHO GUERRA²

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de aquisição da leitura e escrita a partir da perspectiva da Pedagogia histórico-crítica. Para isso, é necessário a compreensão do problema da alfabetização no Brasil como fruto de um processo político e histórico. A pesquisa é de cunho qualitativa de pesquisas que relacionam a Pedagogia histórico-crítica com o processo de alfabetização. Compreendendo os aspectos macro, partimos para os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica com estudos e pesquisas no campo marxista, que estão amparados no materialismo histórico-dialético, no trabalho como princípio educativo e na Psicologia histórico-cultural. Buscamos amparo teórico nos seguintes autores: Saviani (2013), Vigotski (2009), Luria e Leontiev (2006), Martins e Marsiglia (2015). Podemos concluir que a compreensão da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica irá diferir das demais teorias como o construtivismo e sociointeracionismo não pelos seus meios, uma vez que, como uma concepção dialética de educação, devemos incorporar o que as teorias educacionais produziram de relevante e buscar meios de superar suas limitações. A principal diferença da pedagogia histórico-crítica será em relação aos fins educacionais da alfabetização que deve proporcionar aos alunos a capacidade de leitura e escrita para compreender a sua cultura e tudo que foi produzido historicamente pela

- 1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, especialista em Educação Infantil, mestra em Educação pela UFC e professora da Prefeitura de Fortaleza - , marcelaferreira8@gmail.com;
- 2 Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, especialista em multiletramento e alfabetização, mestre em Educação pela UFC e doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - ageguerra@gmail.com;

humanidade tornando-se um sujeito ativo, participativo e crítico frente aos problemas enfrentados no sistema capitalista.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Alfabetização. Psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é basilar para a Educação de qualquer país, pois a partir dele os sujeitos podem se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade durante o seu desenvolvimento histórico. No Brasil, apesar dos inúmeros programas e investimentos realizados na educação (e no processo de alfabetização em si) a alfabetização ainda é um desafio que vem se perpetuando enquanto países com PIB menor que em nosso país já diminuíram significativamente os índices de analfabetismo.

Dessa forma, compreendemos que as mais diversas abordagens pedagógicas podem contribuir para compreender e auxiliar o professor na sua prática de sala de aula. Dentre elas a Pedagogia histórico-crítica.

A Pedagogia histórico-crítica tem como seus fundamentos principais a Psicologia histórico-cultural, o materialismo histórico-dialético e o trabalho como princípio educativo. A partir dessas bases conceituais, buscamos compreender como a Pedagogia histórico-crítica concebe o processo de alfabetização e define o trabalho do professor em sala de aula.

Discernimos que o enfoque histórico-crítico no processo de alfabetização não se distingue nos objetivos meios de outras abordagens, mas difere em seu fim, que para a Pedagogia histórico-crítica está na apropriação de todo patrimônio histórico e científico da humanidade.

Como objetivo principal, estabelecemos analisar como a Pedagogia histórico-crítica pode contribuir no processo de alfabetização.

Para aprofundar o estudo na área de alfabetização escolhemos trazer as pesquisas das professoras Lígia Marcia Martins e Meire Cristina (2018). As autoras abordam o ensino da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva crítica utilizando como base a psicologia histórico-cultural.

2. AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A perspectiva de leitura e escrita a partir da concepção histórico-crítica parte do princípio de que o processo de alfabetização não está alheio à constituição do sujeito enquanto ser social. A escola será o espaço de socialização do saber acumulado historicamente pela

humanidade. É importante ressaltar que para que isso aconteça é necessário organização, planejamento e atividades com finalidade de transmissão do conhecimento.

A apropriação da leitura e escrita permitirá ao sujeito acessar instrumentos sociais e culturais possibilitando a produção de conhecimentos. Para Saviani (2005), o conhecimento da linguagem escrita é um importante espaço na superação de barreiras, pois possibilita o acesso ao conhecimento por meio da cultura letrada.

Com essa compreensão a escola possui um papel ativo ao promover o acesso ao saber sistematizado, assim, os sujeitos que se apropriam do conhecimento podem expressar os interesses sociais pertencentes a sua classe. A língua portuguesa no espaço escolar busca superar práticas pedagógicas artificiais ampliando a linguagem para reais necessidades de uso em uma prática social (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015).

Logo, compreendemos a língua a partir das manifestações da linguagem na relação dialógica com o outro dentro dos diferentes contextos em que ocorrem as enunciações. Compartilhando dessa compreensão, defendemos o trabalho com a escrita, a partir do estudo sistemático de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, desde o início do processo de alfabetização, uma vez que os gêneros incorporam a realidade da escrita nas práticas sociais (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 223).

Definindo a escola como local de apropriação do conhecimento nós professores temos a importante função de estabelecer a mediação do conhecimento, significando que devemos organizar todo esse conhecimento produzido de forma que o sujeito assimile de forma crítica e tenha autonomia de levar saber às suas práticas sociais.

A mediação, desse modo, deve ser compreendida como a operação do conhecimento em ação que se concretiza por meio das múltiplas relações do sujeito com a cultura e com o outro, por meio da atividade e, consecutivamente, é exteriorizada em forma de conhecimento ativo e responsivo, durante as ações que envolvem o objeto da cultura. Tal atitude requer o domínio do conhecimento, em uma postura ativa e dinâmica, que ultrapasse as barreiras da mera transmissão, bem como requer a inserção do objeto de ensino, a linguagem escrita,

no contexto de ensino e aprendizagem [...] (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 224).

O professor deve exercer a função de um sujeito experiente que age na prática educativa promovendo condições de aprendizagem. Dessa forma o professor deve levar em conta o desenvolvimento, a identificação das funções psíquicas superiores³, ainda não efetivadas, e em seguida a intervenção e a organização das ações de mediação, possibilitando ao sujeito a superação do nível real de conhecimento em que se encontra. (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015)

Compreendemos que o processo de aquisição da leitura e escrita não é uma habilidade que pode ser desenvolvida por meio de um processo de repetição ou treino constante, também não é algo natural que será desenvolvido de maneira espontânea. A aquisição desse processo constitui-se em uma técnica cultural complexa. Por se tratar de uma técnica cultural, seu desenvolvimento se dá não somente na relação ensino-aprendizagem, mas no desenvolvimento das funções psicológicas do aprendiz criando novos sistemas, ativando diversas áreas do cérebro (TULESKI, 2012). Conforme Tuleski (2012) com base em Vygotsky (1989):

[...]durante o processo de aquisição da linguagem escrita o educador deve levar à transição do desenhar coisas para desenhar os sons da fala, fazendo-o de tal modo “que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”, o que implica em incorporá-las a “uma tarefa necessária e relevante para a vida” e somente assim se desenvolverão “não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (TULESKI, 2012, p. 36, grifos do autor).

Conforme Luria (2006), o desenvolvimento inicial da linguagem nos bebês surge a partir dos sons da linguagem que a criança assimila com seu contato com os adultos. Com base nesse pressuposto o autor critica as práticas de isolar o bebê do convívio dos adultos e os mesmos somente conversarem sobre assuntos que dizem respeito a eles, sem interagir com as crianças. Atitudes como falar tudo com as crianças,

3 São funções mentais que caracterizam o comportamento do sujeito como a atenção, percepção, memória e pensamento.

anunciar as ações que serão realizadas, relatar descrições de fatos e objetos, de modo que

Pontuamos a importância de fazer referências com ênfases, elogios ao bebê e ao que está próximo dele. Fazer referências e comentários positivos ao seu corpo, aos brinquedos e objetos comuns ao espaço em que se encontra e valorizar os acontecimentos com descrições do já ocorrido ou com anúncios de antecipação do já ocorrido são atitudes que podem se dar com comentários sobre a água morna do banho, a roupa macia e quentinha no corpo, a figura do pato que há na blusa, na coberta, na manta ou na caneca, da mamadeira com leite gostoso que está chegando (TULESKI, 2012, p. 38).

Quando a criança começa a desenvolver sua escrita de forma convencional, isso significa que a mesma se apropriou de uma série de contribuições culturais que a possibilitaram ler e escrever. Para isso uma série de técnicas foram desenvolvidas antes da alfabetização até que o sujeito alcance o estágio de escrita e leitura de forma padronizada (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Para chegar ao estágio de escrita, primeiramente é preciso organizar previamente a relação com o objeto por meio da mediação das palavras. Assim, como apontado por Luria (2006), por volta de 3 anos o sujeito está na fase “pré-instrumental” dessa forma, seu início de escrita será a de imitar um adulto por meio de traços que não possuem significado, essa função é denominada mnemônica. Essa fase conforme Luria (2006) é puramente intuitivo, a criança compreende a escrita como uma brincadeira de imitar os adultos, nessa fase a escrita não possui uma função social como de anotar algo para ser lembrado, assim

Podemos considerar que o desenvolvimento efetivo da criança na fase pré-instrumental é sua capacidade de grafar (já domina determinadas operações que permitem a ela fazer marcas no papel) e sua compreensão de que há uma escrita utilizada pelos adultos. Atuando na área de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e assim assumam uma

função de operação psicológica (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 47).

No quadro abaixo estão relacionadas características, finalidade, conteúdos, procedimentos e recursos para serem utilizados com crianças que se encontram na fase pré-instrumental.

Desenvolvimento efetivo		Área de desenvolvimento iminente			
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos	Recursos
Pré-escrita (fase pré-instrumental entre 3 e 4 anos).	A criança lança se ao desafio de "escrever imitando o adulto, mas sem atribuir significado ao que a escrita representa e sem função mnemônica. A escrita é um brinquedo.	Superar a imitação, fazendo registros que desempenhem a função mnemônica.	<ul style="list-style-type: none"> Linguagem oral e escrita, tendo as outras áreas de conhecimento como meio para o conteúdo nuclear. Vocabulário oral e escrito. Identificação e reconhecimento de marcas gráficas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler para as crianças e convidá-las a recontar as histórias. Promover brincadeiras e depois pedir que expliquem suas regras e sequências. Apresentar objetos (como um brinquedo, por exemplo) e solicitar que os descreva. Pedir que represente (uso do desenho) objetos do seu entorno. Retomar o trabalho da criança auxiliando-a para analisar sua produção e permitindo a reelaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc). Músicas. Brinquedos e brincadeiras (envolvendo gestos associados à linguagem e jogos protagonizados). Diferentes materiais (guache, tinta plástica, aquarela, giz de cera, etc.), instrumentos (palito, dedo, pincel, esponja etc.) e interferências (serragem, isopor, linhas, barbantes e etc.) para elaboração de desenhos.

Quadro 1 – Fase pré-instrumental

Fonte: MARTINS; MARSIGLIA (2015)

As autoras citadas acima, exemplificam que o processo de registro nessa idade pode acontecer de outras formas, por exemplo, ao se

contar a história dos três carneirinhos os alunos desenhem e utilizem pedaços de algodão para registrar a história. Dessa forma, é possível se recordar da história por meio dos desenhos que foram produzidos.

A etapa seguinte, em torno de 4 e 5 anos de idade, é denominada por Luria (2006) como “atividade gráfica diferenciada. Nessa fase pode-se constatar que a criança utiliza o registro para relembrar uma sentença ditada. De forma geral a escrita ainda não apresenta diferenças externas à etapa anterior. Todavia, Durante essa etapa as primeiras formas de representação do signo começa a se destacar (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Apesar de marcar alguns signos, nessa etapa a escrita ainda não atende a função de marcar algum tipo específico de conteúdo. Diante dessa nova etapa outros elementos são utilizados para registrar as frases ditas, daí

Poderíamos imaginar uma situação para exemplificar esta mudança de atividade gráfica. Pedese à criança que escreva, a fim de lembrar posteriormente, as seguintes frases: 1) O gato tem quatro patas (a criança faz quatro marcas); 2) A noite é escura (a criança faz um risco bem forte com o lápis); 3) Dois olhos e um nariz (a criança faz três marcas); 4) Uma árvore grande e uma pequenina (a criança faz duas marcas, sendo uma maior que a outra) (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.49).

Conforme citado, o registro é auxiliado pela utilização de outros recursos como cores, formas e quantidades. Assim, outros recursos são utilizados pelo sujeito como forma de lembrar partes das frases ditas.

Nessa etapa é importante que o professor possa garantir para o aluno o conhecimento necessário para esse registro por meio da introdução do conhecimento matemático como a contagem, quantidades, formas geométricas, grandezas e medidas. É nessa etapa que devem ser apresentados os números e as primeiras letras, pois a criança deve ser desafiada a aprender uma nova técnica.

No quadro 2 podemos é apresentado como desenvolver atividades relacionadas a fase de atividade gráfica diferenciada.

Desenvolvimento efetivo

Área de desenvolvimento iminente

Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos	Recursos
Atividade gráfica diferenciada.	As marcas da criança ainda não têm significado em si mesmas, mas apresentam significado ao desempenharem função (mnemônica)	<ul style="list-style-type: none"> • Superar o registro mnemônico, atribuindo significado às marcas – • diferenciar o signo “e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico” (LURIA, 2006, p.161). 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática e linguagem oral e escrita (como nucleares). • Vocabulário oral e escrito. • Letras, números, formas etc. (Identificação, reconhecimento e utilização de símbolos). • Quantidade s. • Sequências lógicas e ordenações. • Grandezas e medidas. • Formas geométricas 	<ul style="list-style-type: none"> • - Contar diferentes objetos. • Representar quantidades. • Organizar sequências lógicas. • Diferenciar objetos por sua forma, tamanho cor etc. • Escrita de nomes próprios. • Registros de diferentes naturezas: sequências lógicas, contagens, descrições, formas etc. e de diferentes gêneros utilizando figuras, letras e números. • Desenhar substantivos concretos (podendo variá-los quanto à formação e flexão). • Analisar suas produções e reelaborá-las.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). • Músicas. • Brinquedos e brincadeiras. • Jogos de movimento, de papéis, com regras de tabuleiro – por exemplo, dominó de letras, cores etc.). • Atividades de produção: desenho, modelagem, pintura, dobradura etc. (com diferentes materiais e interferências). • - Alfabeto móvel. • Caça-Palavras, cruzadinhas, bingos, listas etc. (com banco de palavras).

Quadro 2 – Atividade gráfica diferenciada

Fonte: MARTINS; MARSIGLIA (2015)

Martins; Marsiglia (2015) orientam que nessa fase não é interessante pedir que as crianças registrem operações abstratas como

desenhar o amor, pois são necessárias referências concretas. O aluno deve inicialmente examinar palavras que recorram a objetos e figuras que lhe auxiliem a reconhecer seu significado, assim, deve-se iniciar a escrita com substantivos concretos.

Na etapa seguinte denominada por Luria (2006) de escrita criptográfica que ocorre por volta de (5) cinco a (6) seis anos as crianças já desenham, mas ainda não relacionam o uso do desenho como auxiliar do processo de escrita. Dessa forma, o trabalho do professor deve ser de que o desenho se torne signo.

Martins; Marsiglia (2015) alertam para que a utilização do desenho seja feita de forma dirigida e não de forma livre, pois o desenho quando realizada de forma dirigida pode fazer a criança avançar no sentido de o mesmo representar uma função social de registro, enquanto quando realizado de forma livre não apresenta intencionalidade, nem por parte da criança e nem por parte do professor.

No quadro 3 estão relacionados conteúdos e procedimentos para serem realizados quando a criança está na fase de escrita pictográfica.

Desenvolvimento efetivo			Área de desenvolvimento iminente		
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos	Recursos
Desenvolvimento efetivo			Área de desenvolvimento iminente		
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos	Recursos
Escrita pictográfica (entre 5 e 6 anos).	O desenho é utilizado como meio de registro, "signo símbolo".	<ul style="list-style-type: none"> • Superar o uso do desenho como recurso auxiliar, substituindo o pela escrita simbólica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática e linguagem oral e escrita (como nucleares). • Vocabulário oral e escrito. • Letras e números (identificação, reconhecimento e uso). • Relação numeral/ quantidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações nas quais o registro é dificultado por meio do desenho: escrita de frases, substantivos abstratos, adjetivos, verbos etc. • Leitura e escrita do alfabeto: silabar e representar graficamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). • Músicas. • Brinquedos e brincadeiras. • Jogos (de movimento, de papéis, com regras, de tabuleiro).

Desenvolvimento efetivo			Área de desenvolvimento iminente		
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos	Recursos
			<ul style="list-style-type: none"> Grafemas e fonemas (utilização de “expedientes culturais”). 	<ul style="list-style-type: none"> Ações de leitura e escrita que promovam o domínio do sistema de escrita por meio de diferentes gêneros textuais. Produção de escritas utilizando banco de palavras, ordenação de palavras e pequenos textos (conhecidos). Escrita coletiva e individual de diferentes gêneros textuais. Analisar suas produções e reelabora-las. 	<ul style="list-style-type: none"> Liga-Pontos, cobre letras etc. (operações motoras cognitivas). Frases, músicas e cartas enigmáticas (leitura e escrita – com e sem banco de palavras).

Quadro 3 – escrita pictográfica

Fonte: MARTINS; MARSIGLIA (2015)

As autoras também apontam que o professor deve sempre atuar na área de desenvolvimento iminente da criança, assim, o desenvolvimento que por ora se encontrava na iminência torna-se efetivo. O professor também deve apresentar diariamente a leitura do alfabeto com o som de cada letra de forma isolada, assim, os alunos podem associar seus sons com outros elementos que ajudem na memorização.

Diante do processo inicial de escrita, a postura do professor deve ser de complexificar progressivamente o conhecimento do aluno realizando a transição do registro do desenho para o uso da escrita com o uso de pequenos textos.

3. METODOLOGIA

A escolha por uma pesquisa que relacione dialeticamente quantidade e qualidade abre um leque de possibilidades de vários procedimentos e instrumentos de análise. Sempre deixando claro que o objeto é que delimita os caminhos da investigação.

Como aponta Engels e Marx (2007, p. 72), “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” a pesquisa bibliográfica revelará como as classes dominantes compreendem o papel da educação na formação dos sujeitos e quais os objetivos pretendem alcançar, dessa forma, compreenderemos qual o papel deve desempenhar para que a educação sirva a formação da classe trabalhadora.

Como os outros tipos de pesquisa, a bibliográfica, quando guiada pelo objeto e não mecânico-idealisticamente, busca produzir novos conhecimentos que estejam relacionados com a realidade documentada.

A pesquisa é de cunho qualitativo. Utilizaremos como método de compreender os fenômenos estudados a pesquisa bibliográfica, nos apropriando dos estudos desenvolvidos na área de alfabetização e da Pedagogia histórico-crítica. Como material de pesquisa buscamos livros, artigos, dissertações e teses que abordem a temática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o processo de alfabetização no Brasil nos cabe partir de uma análise do macro ao micro entendendo as dimensões de um país de tamanho continental. Para além disso, vemos que as políticas públicas na área da Educação são marcadas por um intenso processo de descontinuidade. A taxa de alfabetização no Brasil em comparação com outros países da América Latina possui um dos piores patamares, ficando apenas à frente da Guiana.

O IBGE em junho de 2019 divulgou sua última pesquisa sobre a taxa de analfabetismo no Brasil onde, segundo os dados, são milhões de brasileiros analfabetos. Mais uma vez temos um governo que realiza um processo de descontinuidade na Educação e retoma debates como o da Educação domiciliar, quando os problemas educacionais são bem mais profundos.

A pedagogia histórico-crítica com uma proposta voltada a alfabetização agrega como mais uma teoria pedagógica a disposição do professor para sua formação e aplicação em sala de aula. Vimos que seus fundamentos estão ancorados na teoria marxista, portanto, também no método do materialismo histórico-dialético, no trabalho como princípio educativo e na psicologia histórico-cultural. A leitura dentro dessa perspectiva possui um papel central, pois possibilita que o aluno alfabetizado se aproprie do conteúdo historicamente produzido pela humanidade.

A escola dentro dessa concepção tem um papel ativo e o professor não deve atuar como um mero mediador. Seu papel é central e exige apropriação do conhecimento e de como planejar as etapas de ensino aos alunos.

Por meio dessa pesquisa podemos concluir que a compreensão da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica irá diferir das demais teorias como o construtivismo e sociointeracionismo não pelos seus meios até porque, como uma concepção dialética de Educação, devemos incorporar o que as teorias educacionais produziram de relevante e buscar meios de superar as limitações das teorias citadas, superando por incorporação.

A principal diferença da pedagogia histórico-crítica será em relação aos fins educacionais da alfabetização, que deve proporcionar aos alunos a capacidade de leitura e escrita para compreender a sua cultura e tudo que foi produzido historicamente pela humanidade, assim, tornando-se um sujeito ativo, participativo e crítico frente aos problemas enfrentados cotidianamente no sistema capitalista. Sem o processo de alfabetização todo esse movimento fica impossibilitado de acontecer e por isso o professor e a escola ocupam um papel central no ensino.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 1963.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2018**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>

estatistica/populacao/censo2018/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab5.pdf> Acesso em 05 de setembro de 2022.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, pp, 103-117.

MARTINS, Lígia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p.130-143, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SARAIVA, Mônica De Araújo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pedagogia Histórico Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 221-232, set./dez. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval *et al.* O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 27-44, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 44-76.