



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ADRYELE VITÓRIA SOARES DOS SANTOS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO NO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Maceió  
2025**

**ADRYELE VITÓRIA SOARES DOS SANTOS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO NO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kátia Maria Silva de Melo

Maceió  
2025

ADRYELE VITÓRIA SOARES DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Kátia Maria Silva de Melo (CEDU/UFAL)**

Artigo Científico defendido e aprovado em: 04/06/2025

**Comissão Examinadora**

Documento assinado digitalmente  
 **KÁTIA MARIA SILVA DE MELO**  
Data: 04/06/2025 15:18:52 -0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Profa. Dra Kátia Maria Silva de Melo (CEDU/UFAL)**  
**Examinadora 1/ Presidente**

Documento assinado digitalmente  
 **SILVANA PAULINA DE SOUZA**  
Data: 04/06/2025 15:04:39 -0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof<sup>a</sup> Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)**  
**Examinadora 2**

Documento assinado digitalmente  
 **GIVANILDO DA SILVA**  
Data: 04/06/2025 14:59:31 -0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Dr. Givanildo da Silva (CEDU/UFAL))**  
**Examinador 3**

Maceió  
2025

# AS CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

## The Contributions Of The Historical-Critical Approach To The Literacy Process

Adryele Vitoria Soares dos Santos  
E-mail: [adryelevitoria29@gmail.com](mailto:adryelevitoria29@gmail.com)

Katia Maria Silva de Melo  
E-mail: [katia.melo@cedu.ufal.br](mailto:katia.melo@cedu.ufal.br)

### RESUMO

Este artigo objetiva apresentar as contribuições do Enfoque Histórico-Crítico no processo de alfabetização, a partir da articulação entre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Parte-se da compreensão de que a linguagem escrita constitui uma forma superior de mediação simbólica, sendo instrumento fundamental para o acesso ao conhecimento sistematizado e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ancorado nos pressupostos teóricos de autores como Dermeval Saviani, Lev Vigotski e Alexander Luria, o estudo defende que a alfabetização deve transcender a mera aprendizagem mecânica dos códigos linguísticos, promovendo, de forma intencional e orientada, a apropriação consciente do sistema de escrita enquanto prática social e culturalmente situada. Em outras palavras, alfabetizar não se resume ao domínio técnico dos elementos gráficos da língua como a formação das letras ou a correspondência fonema-grafema, mas implica favorecer, de maneira crítica e contextualizada, a inserção do sujeito no mundo letrado. Diante dessa perspectiva, formula-se a seguinte questão norteadora: de que maneira o Enfoque Histórico-Crítico pode orientar o processo de alfabetização? O presente estudo sustenta a necessidade de uma prática alfabetizadora que reconheça o papel ativo do sujeito na constituição do pensamento e da consciência, e que atribua à mediação pedagógica uma função decisiva na formação omnilateral do indivíduo. Assim, a alfabetização é concebida como uma prática educativa intencional, voltada à transformação da realidade e à emancipação dos sujeitos historicamente situados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Pedagogia Histórico-crítica. Psicologia Histórico-cultural

### ABSTRACT:

This article aims to present the contributions of the Historical-Critical Approach to the literacy process, based on the articulation between the foundations of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. It starts from the understanding that written language constitutes a superior form of symbolic mediation, being a fundamental instrument for access to systematized knowledge and for the development of higher psychic functions. Anchored in the theoretical assumptions of authors such as Dermeval Saviani, Lev Vygotsky and Alexander Luria, the study argues that literacy should transcend the mere mechanical learning of linguistic codes, promoting, in an intentional and guided manner, the conscious appropriation of the writing system as a socially and culturally situated practice. In other words, literacy is not limited to the technical mastery of the graphic elements of the language, such as the formation of letters or the phoneme-grapheme correspondence, but implies favoring, in a critical and contextualized manner, the insertion of the subject into the literate world. In view of this perspective, the following guiding question is formulated: how can the Historical-Critical Approach guide the literacy process? This study supports the need for a literacy practice that recognizes the active role of the subject in the constitution of thought and consciousness, and that attributes to pedagogical mediation a decisive function in the omnilateral formation of the individual. Thus, literacy is conceived as an intentional educational practice, aimed at transforming reality and the emancipation of historically situated subjects.

**KEYWORDS:** Literacy. Historical-Critical Pedagogy. Historical-Cultural Psychology

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe expor as contribuições do Enfoque Histórico-Crítico no processo de alfabetização, a partir da articulação entre as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, proporcionando uma contribuição teórica e metodológica para a compreensão da alfabetização como processo formativo vinculado à totalidade do desenvolvimento humano. Fundamentado nos pressupostos do Materialismo histórico-dialético, esse enfoque concebe a educação escolar como mediação intencional entre o saber sistematizado produzido historicamente pela humanidade e a formação omnilateral<sup>1</sup> do sujeito.

À luz desses pressupostos, a alfabetização não se reduz à decodificação mecânica de signos gráficos, mas é concebida como a apropriação crítica e consciente da linguagem escrita enquanto instrumento cultural complexo, constituído histórica e socialmente. O interesse sobre a temática surgiu a partir das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas<sup>2</sup>. Diante disso, consideramos pertinente desenvolver um trabalho norteado pelos pressupostos do Enfoque Histórico-Crítico da Alfabetização<sup>3</sup> (Dangió; Martins, 2018), tomando como ponto de partida a seguinte questão: como o Enfoque histórico-crítico orienta o processo de alfabetização?

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, adotando a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica consiste na investigação sistemática desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, com o objetivo de analisar as diferentes contribuições teóricas. A seleção do referencial teórico baseou-se em autores cujas contribuições são essenciais para pensar a educação como prática social e historicamente situada, articulando dimensões pedagógicas, psicológicas, linguísticas e filosóficas.

No âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, privilegiamos os estudos de Dermeval

---

<sup>1</sup> De acordo com Ciavatta (2014, p. 190), essa formação pode ser entendida “no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”

<sup>2</sup> Os estágios no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), são divididos em quatro componentes curriculares, abrangendo áreas específicas do desenvolvimento profissional. Estes são: Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento e Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental (PPC do Curso de Pedagogia, 2019).

<sup>3</sup> Segundo Dangió e Martins (2018) o Enfoque histórico-crítico concerne a aliança entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural para pensar o processo de ensino e formação humana.

Saviani, cuja formulação teórica compreende a educação escolar como mediação entre os conhecimentos sistematizados e a formação omnilateral do ser humano, na defesa de uma educação comprometida com a elevação do nível de consciência das classes trabalhadoras e com a formação intelectual ampla dos sujeitos.

Do ponto de vista da Psicologia, fundamentamos a pesquisa nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, elucidando o papel da linguagem escrita no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, compreendendo o processo de aprendizagem como resultado da mediação simbólica e da internalização dos instrumentos culturais. Destacamos, assim, a concepção de Vigotski (2001) sobre a linguagem como elemento constitutivo do pensamento e sobre a importância da mediação pedagógica intencional no processo de desenvolvimento.

A articulação desses referenciais nos possibilitou constituir uma base teórica consistente, capaz de sustentar os fundamentos da alfabetização, considerando tanto os condicionantes históricos e sociais do processo educativo quanto os aspectos psicológicos, culturais e linguísticos envolvidos na apropriação da linguagem escrita. Este artigo está organizado em duas seções. Na primeira apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica e a lógica dialética, na segunda analisamos a alfabetização à luz do Enfoque histórico-crítico. Finalizamos com algumas considerações, sobre a importância das contribuições desse enfoque aos processos de alfabetização.

## **2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A LÓGICA DIALÉTICA**

Nesta primeira seção, discutiremos os principais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Destacamos a centralidade da lógica dialética como fundamento epistemológico e metodológico desta teoria pedagógica. Inspirada no Materialismo histórico-dialético, essa lógica orienta a análise da realidade educacional como um processo contraditório, dinâmico e em permanente transformação, o que implica superar visões fragmentadas do conhecimento e compreender o papel da escola na mediação entre o singular, o universal, o particular.

O método pedagógico proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica organiza-se de modo a possibilitar aos educandos a apreensão crítica da realidade, promovendo o desenvolvimento da consciência e a apropriação do saber historicamente sistematizado. Elaborada por Dermeval Saviani, essa concepção pedagógica propõe uma abordagem crítica da educação, compreendendo-a como elemento fundamental para o desenvolvimento das capacidades humanas. Parte-se do pressuposto de que a

prática educativa está intrinsecamente vinculada ao trabalho, sendo, portanto, um processo social por meio do qual o conhecimento é concebido como produto histórico e social, resultante das relações objetivas que os sujeitos estabelecem com a realidade.

[...] a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (Saviani, 2007, p. 154).

Portanto, o ser humano, está vinculado ao trabalho como uma atividade que transforma tanto a natureza quanto o próprio homem, pois a sua essência não é dada anteriormente, mas construída historicamente por meio do trabalho. Saviani rejeita ideias que atribuem uma essência fixa e imutável ao ser humano, seja por fundamentos divinos ou naturais. Em vez disso, ele enfatiza que essa essência é um processo ativo e dinâmico, que se transforma ao longo do tempo em resposta às condições sociais, culturais e materiais (Saviani, 2007).

Diante disto, se a essência do homem é construída historicamente pelo trabalho, então a educação assume um papel central como mediadora nesse processo. A educação é o meio pelo qual os indivíduos desenvolvem as habilidades, os conhecimentos e os valores necessários para participar de forma ativa na transformação de si mesmos e da sociedade. Conforme destaca Saviani (2011, p. 11) “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

A educação torna-se, portanto, uma exigência para o processo de trabalho, principalmente quando observamos as transformações históricas nas formas de produção e organização social. As pedagogias, ao longo da história, expressam concepções distintas e, por vezes, antagônicas sobre a função da educação, a natureza do conhecimento e o papel do educador e do educando” (Saviani, 2008, p. 14). Nesse sentido, compreender as diferentes teorias pedagógicas<sup>4</sup> implica reconhecer que cada uma delas está situada em um contexto histórico específico e reflete determinada concepção de homem, de sociedade e de mundo. A partir dessa análise crítica, torna-se possível identificar quais abordagens educativas contribuem efetivamente para a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade de forma

---

<sup>4</sup> Para uma análise das principais teorias pedagógicas e suas implicações históricas, ver: SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

consciente e transformadora, em oposição a modelos que apenas reproduzem a ordem vigente e naturalizam as desigualdades sociais.

Saviani formula a teoria pedagógica Histórico-Crítica afirmando que os processos de ensino e de aprendizagem se fundamentam na compreensão de que o conhecimento não é estático, mas resultado de um movimento contínuo de transformação, impulsionado pelas contradições presentes na realidade, e assim, busca compreender as características educacionais a partir de suas relações concretas, considerando a totalidade social e as determinações históricas que influenciam o aprendizado.

A proposição metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se em três princípios centrais do Materialismo histórico-dialético: a *práxis*, a totalidade e a contradição. O princípio da *práxis* estabelece que a educação deve estar intrinsecamente articulada à transformação da realidade objetiva, superando a dicotomia entre teoria e prática, de modo que o conhecimento escolar possibilite ao educando a compreensão crítica de sua inserção histórica e social. O princípio da totalidade orienta a análise do processo educativo como parte de um conjunto mais amplo de relações sociais, econômicas e políticas, recusando abordagens fragmentárias e descontextualizadas. Já o princípio da contradição reconhece a natureza dialética da realidade social, marcada por conflitos e antagonismos. No campo educacional, tal princípio se manifesta na tensão entre as funções reprodutora e emancipadora da escola, evidenciando seu caráter contraditório no interior das relações de classe (Saviani, 2008).

A Pedagogia Histórico-Crítica orienta o trabalho pedagógico a partir de cinco momentos interdependentes, concebidos como mediações do processo de ensino aprendizagem que articula a prática social e o saber sistematizado, quais sejam: a prática social (ponto de partida do processo pedagógico), a problematização (das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social), a instrumentalização (apropriação do conhecimento), a catarse (“elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53, *apud* Saviani, 2008, p. 720); a prática social (ponto de chegada do processo pedagógico).<sup>5</sup>

De acordo com esta proposição metodológica, formulada por Saviani (2003), a escola ocupa um lugar fundamental como agente de democratização do conhecimento e instrumento de conscientização, tornando-se responsável por oferecer acesso a saberes universais, atuando como uma instituição que contribui para a formação de pessoas, capazes de entender e intervir na prática social. Assim, a educação torna-se

---

<sup>5</sup> Sobre a proposição metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica consultar o capítulo 3 do livro *Escola e Democracia* (Saviani, 2003): “Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”.

um processo que vai além da simples adaptação do indivíduo à sociedade, pois seu objetivo não é formar sujeitos conformados às estruturas sociais existentes, mas contribuir para uma visão ampla das desigualdades sociais, possibilitando o questionamento das estruturas de poder e opressão. Sendo assim,

A função social da escola é a de propiciar a aquisição dos conhecimentos necessários para que os indivíduos possam atuar criticamente e transformadoramente na sociedade, não como meros reprodutores de saberes, mas como sujeitos capazes de compreender as condições sociais que os determinam (Saviani, 2008, p. 45).

Nesse sentido, o processo educativo deve contribuir para uma formação omnilateral, que se refere ao desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas dimensões. Para tanto, o ensino deve possibilitar aos estudantes apropriarem-se dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Dessa forma, a escola deve oferecer uma educação sistematizada e crítica, combatendo a alienação e garantindo que todos tenham acesso ao saber historicamente produzido (Saviani, 2008).

A relação dialética entre a transformação da educação e a transformação da sociedade, aponta que não é possível transformar a educação isoladamente, sem considerar as condições e estruturas da sociedade em que ela está inserida. Ao mesmo tempo, a transformação da sociedade depende de uma educação que capacite os indivíduos para agir de forma crítica. Esta interdependência exige que as mudanças ocorram de maneira simultânea e articulada. Portanto, qualquer transformação educacional profunda requer mudanças nas condições sociais que a sustentam. À luz desse entendimento a escola não é uma instituição neutra, sendo constituída pelas estruturas impostas pela sociedade em que está inserida. Como vivemos em uma sociedade de base capitalista, onde há divisão entre classes sociais com interesses opostos, a escola é marcada por conflitos e contradições.

Saviani (2007) defende que se faz necessário refletir sobre a educação, utilizando-a para questionar e, potencialmente, assim acarretar mudanças nas relações de poder na sociedade. A escola deve ser entendida como uma instituição que está em constante disputa de interesses. Essa disputa ocorre porque diferentes grupos sociais enxergam a educação como um instrumento tanto de manutenção quanto de transformação da sociedade. De um lado, as elites tendem a defender um modelo de ensino que perpetue as configurações existentes, limitando o acesso ao conhecimento crítico e restringindo a escola a uma formação técnica voltada ao mercado de trabalho. Por outro lado, as camadas populares e os educadores comprometidos com a emancipação social lutam por uma escola democrática, que proporciona a todos os indivíduos a apropriação do saber científico, filosófico e histórico, possibilitando a

compreensão das estruturas sociais e o desenvolvimento humano.

Dessa forma, a escola se torna um espaço de tensão e resistência, onde se confrontam concepções opostas de ensino de aprendizagem. Entretanto, enquanto algumas abordagens reduzem a educação a um mecanismo de reprodução das estruturas sociais, a teoria pedagógica Histórico-Crítica defende que o conhecimento deve ser compreendido como uma ferramenta de emancipação. Nesse sentido, o papel dos educadores é essencial, pois cabe a eles mediar o acesso dos alunos ao saber sistematizado, garantindo que a aprendizagem não se restrinja à memorização mecânica de conteúdos, mas que se traduza na capacidade de compreender a realidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como princípio fundamental que o conhecimento não é um bem neutro, mas um instrumento de transformação social. O papel do educador, portanto, é o de mediar o acesso ao saber sistematizado, de modo que este contribua para a emancipação dos alunos e para a compreensão crítica da realidade, e não apenas para a reprodução passiva de conteúdos (Saviani, 2011, p. 88).

A escola, portanto, deve ser um local de apropriação do conhecimento, onde os sujeitos aprendem a articular teoria e prática em um processo contínuo de reflexão e ação. Dessa forma, a educação é concebida como mediação fundamental no interior da prática social, assumindo um papel central na constituição do ser humano como sujeito histórico. A partir dessa concepção sistematizada, o trabalho educativo é compreendido como mediação privilegiada na articulação dialética entre o singular, o universal, o particular, possibilitando ao educando a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados e a elevação de seu nível de consciência.

O Materialismo histórico-dialético, enquanto referencial teórico, permite analisar a educação como uma prática social inserida em um contexto mais amplo, determinada pelas condições materiais e pelas relações de produção. Assim, a correlação entre o singular, o particular, o universal evidencia a maneira como os indivíduos, suas vivências específicas e a totalidade social se articulam e se influenciam mutuamente no processo educativo. Como destaca Saviani (2011, p. 105):

A educação, ao ser compreendida sob a ótica do materialismo histórico dialético, revela-se como uma prática social que não pode ser dissociada das condições materiais de existência e das relações de produção. Assim, a realidade social, com suas contradições, se reflete diretamente nos processos educacionais, tornando a educação um campo de interação constante entre o singular, o particular e o universal.

O singular refere-se às experiências concretas dos sujeitos no processo de aprendizagem; o particular, às formas específicas de organização da educação dentro

de determinados contextos históricos e sociais; e o universal, à totalidade da prática social global, que determina e é determinada pela educação, mediando os interesses de diferentes grupos sociais e contribuindo para a formação dos sujeitos históricos. Diante disso, a Teoria Materialista histórico-dialética reforça a necessidade de compreender a educação como um fenômeno em constante movimento e contradição, que reflete e influencia as estruturas sociais.

A compreensão da dialética entre o singular, o particular e o universal é essencial para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois permite uma análise mais profunda dos processos educativos e de seu papel na formação dos sujeitos sociais. Ao reconhecer esta articulação, a educação pode ser planejada de maneira a contribuir para a emancipação dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Discutiremos no próximo item as contribuições do Enfoque histórico-crítico para o processo de alfabetização.

### **3. ALFABETIZAÇÃO À LUZ DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO**

Conforme explicitam Dangió e Martins (2018), esse enfoque articula as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, possibilitando a compreensão do desenvolvimento humano como um processo histórico e socialmente determinado. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao dialogar com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, contribui para a elaboração de propostas pedagógicas que valorizam a mediação docente, a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e a superação das condições sociais alienantes. Assim, Dangió e Martins (2018, p. 58-59) destacam:

A relação entre a psicologia, que trata do desenvolvimento humano, e a pedagogia, que trata do ensino que o promove, objetivando ratificar a ideia de que o conhecimento, por parte do professor, acerca dos princípios culturais orientadores do desenvolvimento infantil é primordial para o planejamento pedagógico.

Nesse sentido, essa articulação evidencia que o ensino não pode ser desvinculado das condições históricas e sociais que constituem o sujeito. Considerando isto, as principais formulações teóricas de ambas as vertentes estão amparadas no materialismo histórico-dialético, o que lhes confere uma base comum na compreensão da realidade social e da formação humana.

De acordo com Dangió e Martins (2018), a Psicologia Histórico-Cultural, compreende o desenvolvimento psíquico como um processo mediado culturalmente, no qual as funções psicológicas superiores são formadas por meio da internalização de instrumentos simbólicos e da interação social.

Por sua vez, a Pedagogia Histórico-Crítica, concebe a educação como uma mediação intencional entre o saber sistematizado e a prática social, tendo como finalidade a formação omnilateral do ser humano. A partir dessas premissas, a concepção de ensino e de aprendizagem que decorre desse enfoque ultrapassa uma visão meramente técnica ou instrumental da prática pedagógica. Como destaca Dangió e Martins (2018, p. 62) “o planejamento pedagógico deve ter objetivos claros [...]”. Nessa perspectiva, “precisamos ser considerados os elementos: conteúdo - forma - destinatário” (Martins, 2013 apud Dangió; Martins, 2018, p. 62).

Esta tríade orienta a organização do trabalho pedagógico, na medida em que considera o conhecimento historicamente produzido (conteúdo), a forma didática pela qual ele é veiculado (forma) e as condições concretas e histórico-sociais do sujeito que aprende (destinatário). Esses elementos articulam-se de maneira dialética, fundamentando uma prática pedagógica crítica e intencional.

Segundo o Enfoque histórico-crítico a alfabetização é concebida como um processo que ultrapassa a mera codificação e decodificação de signos linguísticos. Assim, à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a alfabetização é compreendida como um processo de mediação simbólica e socialmente situada, que possibilita ao sujeito a apropriação da linguagem escrita enquanto instrumento de desenvolvimento psíquico e de inserção crítica na cultura. Como afirma Dangió e Martins (2018, p. 150).

A alfabetização insere-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa. E além disso, para que possam também compreender a realidade, qualificando-se como ser social.

Sendo assim, a alfabetização é concebida como parte integrante de um processo formativo mais amplo, orientado pela elevação do nível de consciência dos sujeitos e pela sua inserção crítica na realidade social. Longe de se restringir à aquisição de habilidades mecânicas de leitura e escrita, o processo alfabetizador, nesse enfoque, é compreendido como uma prática pedagógica comprometida com a mediação entre o saber sistematizado e a vivência concreta dos educandos, visando sua apropriação da linguagem como instrumento de pensamento e transformação do mundo.

O Enfoque Histórico-Crítico, fundamentado no Materialismo histórico-dialético, parte do princípio de que a alfabetização deve possibilitar ao educando a compreensão da função social da linguagem escrita. A alfabetização não é entendida como um fim em si mesmo, mas como um meio para que os sujeitos avancem no processo de humanização e emancipação intelectual. Nesse sentido, aprender a ler e escrever implica apropriar-se de um instrumento simbólico poderoso que permite ao indivíduo decifrar, interpretar e intervir conscientemente no contexto histórico em que está inserido (Dangió; Martins, 2018).

Sendo assim, a alfabetização supera a visão tecnicista do ensino da língua, centrando-se na formação omnilateral do sujeito e na transformação da realidade social. O papel do educador, neste processo, é o de mediador. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural a mediação realizada pelo educador vai além de simples instruções técnicas, sendo um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Mediação esta que implica o uso de signos e instrumentos culturais, como a linguagem, para interagir com o aluno de maneira que ele se aproprie dos conhecimentos e das práticas sociais. Respeitando seu ponto de partida, mas conduzindo-o à superação das limitações impostas por sua leitura imediata da realidade, conforme propõe Saviani (2008) à luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2001).

Segundo o Enfoque Histórico-Crítico, é consensual a compreensão de que a linguagem se constitui como mediadora central no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao permitir a internalização do universo simbólico elaborado historicamente pelo coletivo humano, a linguagem possibilita a elevação qualitativa do psiquismo, conduzindo o sujeito a níveis crescentes de complexidade do pensamento. Saviani (2008) destaca que é por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados materializados na linguagem e nas práticas sociais que o ser humano se humaniza, desenvolvendo plenamente suas capacidades intelectuais.

Tratando-se especificamente da linguagem, Dangió e Martins (2018, p. 11-12) discutem seu desenvolvimento que contempla aspectos históricos envolvendo tanto a evolução da espécie humana (filogênese) quanto o desenvolvimento individual (ontogênese) desse complexo instrumento cultural que é a linguagem. Conforme Vigotski (2001), é por meio da mediação simbólica da linguagem que o sujeito se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos. Luria (1990), por sua vez, destaca que as funções psicológicas superiores só se desenvolvem plenamente mediante a internalização das formas culturais, entre as quais a linguagem ocupa

posição central.

A linguagem, em seus estágios primitivos, surgiu como uma exigência oriunda da atividade coletiva do trabalho, sendo inicialmente composta por expressões emocionais, gestos e ações coordenadas, mais do que por palavras dotadas de significados fixos e permanentes (Luria, 2006). Neste período, a fala ainda não possuía estabilidade semântica, funcionando de modo contextual e fluido. Complementarmente, Leontiev (2004) destaca que os signos, inclusive os linguísticos, emergem das relações sociais mediadas pela atividade, e sua função simbólica se consolida progressivamente ao longo do processo histórico de humanização.

No que concerne à história da escrita, segundo Cagliari (2005), pode ser entendida como um processo de evolução gradual, que reflete não apenas a transformação das práticas sociais, mas também das necessidades de comunicação das sociedades humanas ao longo do tempo. A escrita não surgiu de maneira abrupta, mas foi sendo moldada a partir das primeiras formas de registros, como as marcas em pedras ou os sinais pictográficos, que visavam facilitar a comunicação e a organização social. Com o passar do tempo, essas formas de escrita foram se sofisticando, passando a utilizar símbolos mais abstratos e a incorporar a estruturação gramatical que conhecemos hoje.

A história da escrita é caracterizada por três fases: a primeira, denominada fase pictórica, em que a escrita se expressava principalmente por meio de imagens ou figuras que representavam objetos concretos. Essas imagens eram utilizadas para transmitir informações de forma direta e visual. A segunda, fase ideográfica, em que se passou a adotar símbolos que representavam ideias ou conceitos, e não apenas objetos concretos. Os símbolos ideográficos são mais abstratos e permitem a expressão de pensamentos complexos, como eventos, ações ou sentimentos. A última fase, a alfabética, representa um salto significativo na escrita. Nessa fase, os signos passaram a representar sons (fonemas) da língua, e não mais ideias ou objetos. Esse sistema de escrita tornou-se mais flexível e eficiente (Cagliari, 2005).

Esta transição para a fase alfabética da escrita representou um avanço crucial na história, transformando a forma como o conhecimento era registrado e transmitido. Conforme destaca Dangió e Martins (2018, p. 17), a humanidade inaugura a fase alfabética da escrita, democratizando o acesso ao código escrito por meio do ensino das letras do alfabeto. Como resultado, o aprendizado da leitura e da escrita passou a ser um direito mais acessível, contribuindo para a ampliação da comunicação e da troca de conhecimentos nas sociedades.

Sendo assim, torna-se fundamental compreender os mecanismos pelos quais o

indivíduo, especialmente a criança, se apropria da linguagem escrita como um instrumento cultural, visando à elucidação do processo pelo qual a criança adquire o domínio da dimensão simbólica da linguagem. Vigotski (2007), fundamentado em uma extensa base experimental, postula a existência de uma pré-história da linguagem escrita.

Considerando-se que a palavra escrita constitui um signo dotado de alta densidade simbólica na medida em que condensa e substitui os atributos dos objetos que representa, assumindo significados e sentidos múltiplos conforme o contexto enunciativo, seja este ideal ou concreto, os gestos corporais surgem como signos visuais primordiais no desempenho dessa função representacional, configurando-se, portanto, como elementos precursores no processo de aquisição da linguagem escrita. (Luria, 2006).

Conforme exposto, a linguagem escrita é precedida por uma etapa que Vigotski denomina "pré-história", a qual é permeada pela noção de representação e marcada pelo progressivo afastamento da representação direta do objeto, culminando na articulação com a linguagem oral. Essa fase inicial caracteriza-se, de acordo com o autor, pela apropriação da função representacional por meio do gesto, o qual inaugura a utilização de signos visuais com função simbólica. A partir dessa base gestual, desenvolvem-se formas mais complexas de simbolização, como o jogo simbólico e as brincadeiras de faz de conta, que favorecem a emergência de representações cada vez mais elaboradas. Tal processo evolui com o uso de pictogramas, representações gráficas que substituem elementos da realidade, consolidando um uso mais estruturado e consciente da escrita. Assim, a criança passa a representar objetos e situações por meio de desenhos, demonstrando, ainda que de forma incipiente, a utilização de recursos gráficos com função comunicativa, o que pode ser entendido como uma etapa embrionária da linguagem escrita.

À medida que a criança internaliza as relações simbólicas entre os signos e seus significados, ela desenvolve a capacidade de operar cognitivamente com esses elementos, o que marca a transição da expressão gráfica espontânea para a apropriação do sistema alfabético. Esse desenvolvimento evidencia que a escrita não é um aprendizado mecânico, mas uma construção cultural complexa que demanda a mediação do outro e a inserção em práticas sociais, conforme postulam Vygotsky (2007) e Luria (2006), ao defenderem que a linguagem escrita é resultado de processos de mediação simbólica que ampliam qualitativamente as funções psíquicas superiores.

Consequentemente, a apropriação da escrita, nesse sentido, transcende a

simples aprendizagem de sons e letras, não se restringindo à prática da soletração. Assim propiciando à criança um enriquecimento cultural, possibilitando sua inserção no universo simbólico das produções humanas e oferecendo-lhe um meio privilegiado para a elaboração e expressão de ideias e pensamentos. Segundo Vigotski (2001), é por meio da linguagem escrita que a criança amplia suas capacidades cognitivas, internalizando modos de pensar próprios da cultura em que está inserida. A passagem do desenho de imagens para o desenho com função linguística, ou seja, a representação gráfica da palavra constitui um marco importante no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, indicando a transição da função simbólica primitiva para formas mais complexas de representação.

Por sua vez, Cagliari (2005) aprofunda essa discussão ao destacar que a passagem para o desenho com função linguística implica não apenas uma mudança na forma gráfica, mas uma reestruturação da consciência do sujeito sobre a relação entre o signo e seu significado, argumentando-se que essa transformação exige o desenvolvimento de uma consciência metalinguística que permite o reconhecimento da escrita como sistema simbólico distinto da simples representação icônica.

Essa apropriação do sistema de escrita é mediada socialmente e demanda processos cognitivos progressivos que articulam linguagem oral e escrita, destacando o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento. Assim, enquanto Vigotski aponta a importância da mediação cultural para a transição simbólica, Cagliari enfatiza a complexidade do processo cognitivo e da reconstrução consciente envolvida na apropriação do sistema escrito, ampliando a compreensão do papel da linguagem escrita no desenvolvimento intelectual e na alfabetização.

No entanto, para que essa transição ocorra é necessário que haja uma preparação sistemática e uma organização didática intencional por parte do ensino. Esse processo de transição representa, para o autor, a chave para compreender como se estrutura e se consolida o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais. Em síntese, a linguagem escrita, segundo Vigotski (2001), desenvolve-se por meio de um percurso próprio, marcado por discontinuidades e transformações específicas, relacionadas ao processo de apropriação da dimensão simbólica da escrita pela criança, constituindo-se de uma forma de representação de segunda ordem, pois não se refere diretamente ao objeto, mas sim à palavra falada que, por sua vez, representa esse objeto.

Assim, no ato da leitura, o leitor tende a evocar inicialmente a palavra oral correspondente, para então, por meio desta, remeter-se ao referente simbólico. A compreensão desse mecanismo exige que a criança compreenda que é possível representar elementos da realidade por meio de signos que não guardam relação de

semelhança com aquilo que representam. Sendo assim, o processo de apropriação da escrita tem uma dimensão histórica e seu ensino exige a organização do processo de alfabetização. Segundo Dangió e Martins (2018), para que tal apropriação se concretize de forma efetiva é fundamental que o processo se inicie precocemente, ainda na Educação Infantil, visando promover a elaboração de uma relação consciente da criança com a linguagem, tanto em sua forma oral quanto escrita.

O foco, portanto, recai sobre os vínculos estreitos entre o desenvolvimento do psiquismo em suas dimensões filogenética e ontogenética e a constituição das capacidades de leitura e escrita. Nesse sentido, Vigotski (2001) ressalta que o domínio da linguagem escrita não é apenas uma habilidade técnica, mas uma forma de reorganização profunda das funções psicológicas superiores, cuja origem está nas interações sociais mediadas culturalmente desde os primeiros anos de vida.

Dessa forma, ao adotar a Psicologia Histórico-Cultural, como base para compreender o desenvolvimento infantil, torna-se essencial reconhecer que a linguagem, especialmente a escrita, ocupa um papel central neste processo. À luz desse referencial, a escrita se insere como uma ferramenta simbólica fundamental, cuja apropriação depende diretamente das condições sociais de acesso e das relações que medeiam o contato da criança com práticas sociais letradas.

Dessa maneira, é necessário evidenciar a articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia voltada ao processo de ensino, a fim de reforçar a importância do conhecimento, por parte do professor, acerca dos fundamentos culturais que orientam o desenvolvimento infantil, como elemento essencial para o planejamento das práticas pedagógicas. Como destacam, Dangió e Martins, (2018, p. 58-59):

A relação entre a psicologia, que trata do desenvolvimento humano, e a pedagogia, que trata do ensino que o promove, objetivando ratificar a ideia de que o conhecimento, por parte do professor, acerca dos princípios culturais orientadores do desenvolvimento infantil é primordial para o planejamento pedagógico.

Portanto, a alfabetização deve estar ligada aos processos educativos desenvolventes, que se referem a práticas pedagógicas que visam não apenas à apropriação de conhecimentos escolares, mas também à promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Cabe então, a educação escolar cumprir uma função social, pois detém a responsabilidade de exercer uma função social essencial: a de socializar os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados sobre a realidade social, de modo a possibilitar aos educandos a apropriação crítica de sua essência (Dangió; Martins, 2018).

Nessa perspectiva, conforme aponta Saviani (2008), a educação escolar tem

como finalidade primeira assegurar a alfabetização de todos, concebida como condição básica para a inserção no universo da cultura letrada. Em um nível mais elevado, seu objetivo último configura-se na transmissão e assimilação crítica do saber escolar entendido como a sistematização e reelaboração do conhecimento socialmente produzido, processo que deve se efetivar por meio de um trabalho pedagógico intencional, sistemático e metódico.

Assim, o trabalho pedagógico deve ser realizado de forma intencional, tanto na transmissão do conhecimento pelo professor quanto na apropriação pelos alunos dos saberes sistematizados historicamente, os quais encontram respaldo nas práticas sociais desenvolvidas pela humanidade. Sendo assim, é crucial reafirmar a escola como um espaço crucial para a apropriação dos conteúdos necessários ao entendimento profundo da realidade. A seguir, abordaremos essas questões, com o objetivo de destacar as ações didáticas que favorecem o processo de alfabetização.

### 3.1 O PROCESSO DE ABSTRAÇÃO ENVOLVIDO NA ESCRITA

Ao longo desta discussão, refletimos sobre a dimensão histórica da linguagem e suas contribuições para o processo de desenvolvimento humano. No entanto, ainda permanecem algumas questões em aberto: quais seriam as contribuições fundamentais para a alfabetização? Para buscar respostas a essa indagação, tomaremos como ponto de partida as contribuições de Lemle (1988), que identifica cinco problemas que uma criança não alfabetizada precisa enfrentar para começar a compreender o processo de abstração envolvido na escrita.

De acordo com a autora, o primeiro problema é a capacidade de simbolização. Assim, uma criança que ainda não desenvolveu a capacidade de estabelecer relações simbólicas entre elementos dificilmente conseguirá compreender o funcionamento do sistema de escrita, uma vez que a leitura exige a compreensão de que os signos gráficos representam objetos, ideias ou sons de maneira não literal. O segundo problema, refere-se à capacidade da criança de compreender as marcas no papel (as letras), que representam de forma simbólica, os sons da linguagem oral.

O terceiro problema, conforme destaca a autora, refere-se ao desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, a capacidade de perceber e manipular os sons da fala. O quarto desafio apresentado é a assimilação do princípio alfabético, isto é, a compreensão da correspondência sistemática entre fonemas e grafemas. Portanto, sem essa consciência, a criança pode ter dificuldades tanto na codificação (escrita) quanto na decodificação (leitura) das palavras. Por fim, o quinto problema envolve o

domínio das convenções gráficas da Língua Portuguesa, como a direção da escrita (da esquerda para a direita), a separação entre palavras, e o reconhecimento de sinais de pontuação.

A partir dos desafios elencados por Lemle (1988), acerca do processo de abstração da escrita, que envolvem desde a capacidade de simbolização até o domínio das convenções gráficas, torna-se fundamental repensar a organização da alfabetização à luz de uma concepção pedagógica que reconheça a complexidade do processo de apropriação da linguagem escrita. Tal processo demanda mais do que a mera decodificação de signos: exige uma compreensão profunda da linguagem como prática social, mediada historicamente e culturalmente.

Nesse horizonte, Dangió e Martins (2018) afirmam que a alfabetização deve ser concebida como um processo intencional, sistemático e mediado, que considere as condições cognitivas, afetivas e sociais da criança no momento de sua inserção no universo letrado. Estas autoras sustentam que a alfabetização não pode ser reduzida a uma atividade meramente instrumental ou mecânica, uma vez que implica o desenvolvimento de capacidades simbólicas e metalinguísticas que não se constroem de forma espontânea, mas sim por meio da intervenção pedagógica qualificada.

Diante disso, a organização do processo alfabetizador deve assegurar situações didáticas que articulem a linguagem oral e escrita, de forma que o aluno possa compreender a natureza simbólica do sistema alfabético e desenvolver progressivamente a consciência fonológica, a compreensão da correspondência fonema-grafema e o uso adequado das convenções gráficas da língua. Nesse contexto, torna-se essencial que o trabalho do professor esteja orientado por uma *práxis* capaz de acolher as hipóteses da criança sobre a escrita e transformá-las em objeto de reflexão. É por meio dessa escuta sensível e da mediação qualificada que se viabiliza a apropriação do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, favorecendo o desenvolvimento dos sujeitos.

Consequentemente, as práticas educativas e o trabalho pedagógico devem ser iniciados na Educação Infantil se ampliando no Ensino Fundamental, especialmente no ciclo da alfabetização. Alinhamo-nos aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que atribuem à escola um papel central na mediação do conhecimento sistematizado, contribuindo para a formação integral do sujeito e para a transformação da realidade social na qual está inserido.

Porém, devemos também situar os desafios que se apresentam ao ensino nos anos iniciais, os quais vão desde a formação inicial e continuada dos professores, as condições de trabalho, até a seleção dos conteúdos e das metodologias a serem

empregadas na alfabetização. No que tange à formação docente, é vital que os professores dominem não apenas o conhecimento sobre o sistema alfabético e a linguagem escrita, mas também as teorias do desenvolvimento infantil e os princípios que regem a aprendizagem mediada, conforme destacado por Vigotski (2004).

A ausência de uma formação sólida pode comprometer o processo de alfabetização, uma vez que o ensino da leitura e da escrita requer intencionalidade pedagógica, conhecimento didático e compreensão das necessidades específicas de cada aluno. Além disso, a definição dos conteúdos e das práticas pedagógicas também se configura como um desafio. É necessário garantir que o ensino da língua escrita seja orientado por propostas que considerem tanto a dimensão técnica do domínio do código quanto a dimensão social e cultural da alfabetização (Saviani, 2018).

Dessa maneira, o trabalho com crianças pequenas incidirá no desenvolvimento de habilidades específicas de autocuidados e de desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis; de destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; de vivência grupal; entre outras. Porém, deve incidir sobretudo no domínio dos conteúdos necessários à complexificação do psiquismo em direção a patamares mais elevados, culturalmente formados (Dangió; Martins, 2018. p. 156).

Todavia, mais do que responder às dimensões cognitivas, linguísticas e sociais do desenvolvimento infantil, é fundamental que tais práticas educativas estejam direcionadas à apropriação de saberes que favoreçam a elevação e a complexificação das funções psíquicas superiores, em articulação com a formação cultural historicamente produzida pela humanidade (Dangió; Martins, 2018).

Portanto, torna-se fundamental que o processo de alfabetização seja conduzido com base na compreensão do que a escrita representa em termos simbólicos, sociais e culturais. É indispensável considerar não apenas seus usos sociais e valores comunicativos, mas também a estrutura e funcionamento do sistema de representação que ela constitui. Em outras palavras, a alfabetização não deve restringir-se à aprendizagem mecânica dos elementos gráficos da língua como a formação das letras ou a correspondência fonema-grafema, mas deve, sobretudo, favorecer a apropriação do sistema escrito, enquanto prática social.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente investigação objetivou analisar o processo de alfabetização à luz do Enfoque Histórico-Crítico, que articula seus fundamentos metodológicos aos princípios do Materialismo histórico-dialético. Esse enfoque ultrapassa a visão tecnicista e reducionista da alfabetização, inserindo-a em um projeto educacional voltado à formação omnilateral do sujeito. A lógica dialética confere à prática pedagógica um caráter histórico, contraditório e processual, compreendendo o conhecimento como mediação entre sujeito e objeto em contextos concretos.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica configura-se como uma proposta comprometida com a transformação das condições objetivas de existência, enfatizando a formação de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade social. Fundamentada no Materialismo histórico-dialético, rejeita leituras idealistas e fragmentárias, concebendo a educação como prática social mediadora entre o indivíduo e a totalidade das relações sociais. Nesse quadro, a categoria trabalho revela-se central para compreender que a constituição do ser humano é historicamente produzida pelas relações materiais e sociais. A educação assume, portanto, papel mediador imprescindível na apropriação do saber sistematizado, promovendo o desenvolvimento omnilateral e a elevação da consciência individual e coletiva.

Incorporando os princípios da *práxis*, totalidade e contradição, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe metodologia que articula teoria e prática organicamente, superando dicotomias epistemológicas e favorecendo a compreensão crítica da realidade. A escola, assim, deixa de ser espaço neutro para constituir-se em campo de disputas ideológicas, onde confrontam-se projetos antagônicos de sujeito, sociedade e educação. O educador assume o papel de mediador do conhecimento historicamente produzido, garantindo o acesso aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos do patrimônio cultural, e promovendo a formação crítica e emancipatória dos educandos.

A interlocução dialética entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, constitutiva do Enfoque Histórico-Crítico, evidencia a alfabetização, como processo sociocultural imbricado nas contradições histórico-dialéticas. Essa compreensão transcende abordagens tecnicistas ao considerar a alfabetização como internalização de instrumentos culturais simbólicos e reelaboração das funções psicológicas superiores, potencializando a consciência crítica do sujeito em desenvolvimento.

O papel mediador do professor, articulando conteúdos, estratégias didáticas e condições histórico-sociais, sustenta uma *práxis* pedagógica fundamentada no

Materialismo histórico-dialético, que assegura a historicidade e a socialização do conhecimento. A análise das etapas históricas da linguagem e da escrita, segundo Vigotski, Luria, Leontiev e Cagliari, revela a complexidade do processo alfabetizador, que requer a inserção progressiva da criança em práticas sociais letradas, mediadas culturalmente pela escola. A compreensão da linguagem escrita enquanto signo de segunda ordem exige um ensino sistematizado que articule os níveis filogenético e ontogenético do desenvolvimento humano, possibilitando a formação de sujeitos históricos dotados de autonomia intelectual e capacidade crítica.

Em síntese, a alfabetização configura-se como condição para a humanização, emancipação intelectual e social, viabilizando a apropriação crítica da cultura letrada e contribuindo para a superação das condições alienantes da realidade. O compromisso ético-político da educação escolar deve orientar-se para práticas pedagógicas que promovam a democratização do acesso ao saber e a formação crítica dos educandos, consolidando a escola como espaço de mediação entre o saber sistematizado e a experiência social, bem como o papel do educador como agente fundamental na elevação do nível de consciência dos alunos, em consonância com os princípios da *práxis*, da totalidade e da contradição.

## REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. **A escrita e a leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

ClAVATTA, Marise. **Ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos?** *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 23, p. 187–205, 2014.

DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico crítico: contribuições didáticas**. São Paulo: Autores Associados, 2018. 259 p. (Coleção Educação Contemporânea).

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento do cérebro e as funções mentais**. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Lourdes S. M. Oliveira. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

MARTINS, Marcos Francisco. **“Tradução” da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani**. *ETD - Educação Temática Digital*,

Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 997–1017, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8649915>.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.