

THUANY RAMOS LOPES ZAMBON

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA**

VITÓRIA
2019

THUANY RAMOS LOPES ZAMBON

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Ana Carolina Galvão Marsiglia.

VITÓRIA
2019

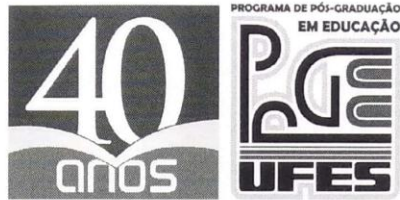
Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Z24a Zambon, Thuany Ramos Lopes, 1992-
Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização na perspectiva histórico crítica / Thuany Ramos Lopes Zambon. - 2019.
84 f.

Orientadora: Ana Carolina Galvão Marsiglia.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Avaliação. 2. Aprendizagem. 3. Alfabetização. 4. Pedagogia crítica. I. Marsiglia, Ana Carolina Galvão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THUANY RAMOS LOPES ZAMBON

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de setembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Ana Carolina Galvão Marsiglia
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Adriana de Fátima Franco
Universidade Estadual de Maringá

Aos professores alfabetizadores, que trabalham arduamente para ensinar a cada indivíduo os conhecimentos necessários à promoção do desenvolvimento humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Ana Carolina Galvão, pela dedicação e compromisso com a formação de todos os seus alunos. Aprendi e aprendo muito com você. Muito obrigada!

Às professoras Lígia Márcia Martins e Lívia de Cássia Godoi Moraes, que participaram da banca de qualificação e transformaram esse momento em uma aula para todos os que estavam presentes. Obrigada por tanta generosidade!

Às professoras Maria Amélia Dalvi Salgueiro e Adriana de Fátima Franco, pela disponibilidade e generosidade em aceitarem contribuir com este trabalho participando da banca de defesa.

Ao Lucas, por todo apoio e incentivo. Obrigada por caminhar ao meu lado, sem você seria tudo mais difícil!

Aos meus pais e meu irmão, por toda ajuda e incentivo. Se não fosse o suporte de vocês em toda a minha trajetória escolar, certamente eu não teria chegado até aqui.

À equipe da EMEF “Maria Helena Baioco Vasconcelos”, especialmente:

Gleice, pelo companheirismo, pelas mensagens de carinho e por torcer por mim. Obrigada pela parceria, você é incrível!

Cris, Adriana Moreira e Adriana Xavier, vocês são maravilhosas e foi uma alegria trabalhar com vocês.

Keila, você é uma profissional de excelência. Sua postura como gestora e sua luta por uma escola pública de qualidade se materializam na formação dos alunos da EMEF Maria Helena. Você me inspira e sempre será minha diretora do coração.

Trabalhar com vocês foi uma honra. Obrigada por tudo!

Agradeço à Adenildes e Celma, pelo companheirismo que ultrapassou os muros da escola. Vocês são mulheres maravilhosas e sou muito feliz por tê-las em minha vida.

À Liliane, por dividir as alegrias e as angústias dessa trajetória comigo. Sua parceria tornou tudo mais leve. Nossa amizade foi um presente do mestrado que levarei para a minha vida!

Aos membros do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”, pelos momentos compartilhados, que são de muita aprendizagem. Agradeço especialmente ao Jamildo e Vinícius, que além do grupo de pesquisa, estiveram ao meu lado na turma 31. Foi um prazer realizar esse percurso ao lado de vocês.

À Juliana, amiga que ganhei na graduação e que levei para a minha vida. Ju, não há palavras que consigam traduzir todo o meu agradecimento. Obrigada por me incentivar a tentar o mestrado, por me ajudar com as referências do processo seletivo, por me emprestar seu caderno de estudo e ir comigo para a Biblioteca Central tirar minhas dúvidas. Por estar me esperando após a prova escrita e segurar minha mão para me acalmar antes da entrevista. Por ler meus textos e falar o que pode ser melhorado, por me emprestar seu colo para chorar quando foi preciso e rir comigo os meus risos. Obrigada por estar sempre disponível para mim, não importando o dia ou a hora. Obrigada por acreditar em mim!

Obrigada a todos! Sem vocês, eu não chegaria até aqui!

Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (SAVIANI, 2013, p. 14).

RESUMO

Este trabalho, de cunho teórico-bibliográfico, tem como **objeto** de estudo a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental. A formulação de nosso **objetivo** explicita o intento de contribuir com a explicitação de elementos que corroborem a prática pedagógica em alfabetização, no que diz respeito à avaliação de processo e de produto. Para compreender os elementos constituintes desse objeto, apresentamos discussões acerca da alfabetização no Brasil colocando em evidência os pressupostos da perspectiva construtivista, teoria que se firmou hegemônica nas últimas décadas em nosso país, e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Versamos também sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica, referencial que fundamenta nosso estudo, explicitando como o processo de alfabetização é compreendido por essa perspectiva teórica. Entendemos neste estudo que a avaliação constitui-se em uma ação inerente à atividade humana, portanto, ela não acontece apenas no contexto escolar. Contudo, faz-se necessário diferenciar a avaliação prática e imediata, da avaliação intencional, realizada na escola e que possui um caráter sistemático. Assim, para discutirmos a avaliação do processo de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental à luz da teoria histórico-crítica, foi preciso compreender e apresentar neste trabalho como se dá a apropriação da leitura e escrita nesta etapa da Educação Básica. Com base nos autores estudados, consideramos que para a criança ser alfabetizada é preciso que ela desenvolva determinadas capacidades e, nesse sentido, dedicamos uma parte deste trabalho para discutir algumas questões relativas ao desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem escolar. Destacamos que a organização de um ensino desenvolvente requer que o docente planeje atividades que provoquem alterações de ordem psíquica nas crianças, assim, a avaliação se insere na prática pedagógica não apenas como produto, mas também como processo, uma vez que para planejar tais atividades, o professor precisa avaliar o nível de desenvolvimento da criança. Ressaltamos que a prática pedagógica alfabetizadora é constituída por múltiplas determinações e situar a avaliação nessa prática não é uma tarefa simples. Com isso, não tivemos a pretensão de criar modelos avaliativos, mas em nossas considerações finais realizamos um esforço teórico e esboçamos, com base nas ideias apresentadas ao longo deste trabalho, algumas questões que contribuem com a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Alfabetização. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This work, of a theoretical and bibliographic nature, aims to study the evaluation of reading and writing learning in the first year of elementary school. The objective is to contribute to the clarification of elements that corroborate the pedagogical practice in literacy, regarding process evaluation. To understand the elements of this object, we present discussions about literacy in Brazil highlighting the assumptions of the constructivist perspective, a theory that has become hegemonic in recent decades in Brazil, and its implications on the teaching and learning process of reading and writing. We also approach the theoretical and methodological assumptions of historical-critical pedagogy, which is the reference that underlies our study, explaining how the process of literacy is understood by this theoretical perspective. We have assumed therefore that the evaluation is an inherent action in human activity, so it does not happen only in the school context. However, it is necessary to differentiate the practical and immediate evaluation from the intentional evaluation, carried out at school and which has a systematic character. Thus, to discuss the evaluation of the literacy process in the first year of elementary school in the light of historical-critical theory, it was necessary to understand and present in this work how reading and writing takes place in this stage of Basic Education. Based on the authors studied, we consider that for children to be literate they need to develop certain skills and, in this sense, we dedicate part of this work to discuss some issues related to child development and its relationship with school learning. We emphasize that the organization of a developmental teaching requires the teacher to plan activities that cause psychic changes in children, so the evaluation is part of the pedagogical practice not only as a product, but also as a process, since to plan such activities, the teacher needs to assess the child's level of development. We reinforce that the literacy pedagogical practice is constituted by multiple determinations and situating the evaluation in this practice is not a simple task. Thus, we did not intend to create evaluative models, but in our final considerations we made a theoretical effort and outlined, based on the ideas presented throughout this work, didactic principles to evaluate reading and writing learning.

Keywords: Learning assessment. Literacy. Historical-critical pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para a revisão de literatura	37
Quadro 2 - Escrita simbólica (etapa inicial)	67
Quadro 3 - Questões para se pensar a avaliação da leitura e da escrita fundamentadas na tríade conteúdo-forma-destinatário.....	75

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Aplicada IPEA
LDB 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNA	Política Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	19
1.1 A perspectiva construtivista e o processo de alfabetização.....	20
1.2 A pedagogia histórico-crítica e a alfabetização.....	25
2 SOBRE A AVALIAÇÃO.....	30
2.1 Breves notas sobre a avaliação da aprendizagem escolar.....	30
2.2 Uma revisão da literatura acadêmica sobre a avaliação da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização.....	34
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	45
3.1 O método da pedagogia histórico-crítica	47
3.2 A intrínseca relação entre aprendizagem e desenvolvimento.....	50
3.3 O aluno do primeiro ano do ensino fundamental	53
3.4 A apropriação da leitura e da escrita	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	78

INTRODUÇÃO

“[...] Quando João chegou em casa, foi logo falar com o pai: - Papai, o que está acontecendo? Cada vez que eu vou pra escola, pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que estou aprendendo. O pai do João explicou: - É que você está aprendendo a ver, João. - Mas eu já sei ver, papai, desde que eu era pequenininho. - Não meu filho, você agora está aprendendo a ver o que você está aprendendo a ler [...]”.

(ROCHA, 1998, p. 28-29).

Essa epígrafe é um trecho do livro intitulado *O menino que aprendeu a ver*, escrito por Ruth Rocha (1998), que conta a história de como João passou a reconhecer no mundo as coisas que aprendia na escola. Aprender a ler é condição necessária para o desenvolvimento do gênero humano e é inconcebível que em pleno século XXI esse conhecimento não tenha sido apropriado por muitos indivíduos, ou melhor, que esse conhecimento seja negado a muitos indivíduos.

Apropriar-se dos conhecimentos necessários para ler e escrever significa internalizá-los, tornando-os uma espécie de “segunda natureza” (SAVIANI, 2013). Por conta disso, aqueles que são alfabetizados acabam se esquecendo do quão difícil é a vida para quem não sabe ler.

Tenho lembranças que o primeiro adulto não alfabetizado que conheci foi a segunda esposa de meu avô. Lembro que toda vez que ela precisava sair sozinha, meu avô escrevia os números dos ônibus que ela deveria entrar para ir e voltar. Na época eu estava com seis anos de idade e me questionava o porquê de eu já estar aprendendo a ler e a esposa de meu avô, muito mais velha que eu, ainda não ter aprendido.

Em 2010 ingressei no curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo e no mesmo ano que graduei, 2014/1, assumi a cadeira de professora dos anos iniciais do ensino fundamental por meio de um concurso realizado pelo município de Serra-ES.

Durante esses cinco anos na sala de aula conheci muitas crianças que chegaram ao terceiro e quarto ano do ensino fundamental sem saber ler, mas confesso tive pouco contato com adultos analfabetos, até que em 2018 fui trabalhar nas eleições na função de mesário. Trabalhei na mesma seção em que voto, localizada em um bairro periférico da Serra – ES, e me recordo que fiquei impressionada com a quantidade de votantes iletrados que havia ali.

Não esqueço o constrangimento de alguns ao me solicitarem que recolhesse as impressões digitais, pois não sabiam escrever o próprio nome.

Assim, pesquisar **como a avaliação se manifesta na alfabetização, a fim de contribuir com esse processo fundamental para o desenvolvimento humano**, justifica-se para mim no âmbito pessoal e profissional, tendo em vista que, enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental na prefeitura da Serra – ES, vivencio as dificuldades enfrentadas por muitos colegas de profissão, sobretudo no que se refere às crianças que passam pelos três primeiros anos do ensino fundamental e não aprendem a ler. Contudo, considero que a maior relevância dessa temática se dá no âmbito social, pois não podemos aceitar que essas crianças passem pela escola sem se apropriarem do que é realmente importante para sua formação; não podemos permitir que elas se tornem adultos analfabetos. Consideramos que ensinar a ler e escrever é, antes de qualquer coisa, um ato político.

Assim como o João da história de Ruth Rocha, no Brasil, ainda há muitos indivíduos que não “aprenderam a ver”; o motivo tem relação explícita com o direito e as condições de frequentar e permanecer na escola. O acesso à escola nem sempre foi assegurado pelo Estado e a alfabetização foi, durante muito tempo, privilégio de poucos. Após muitas lutas, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) assegurou a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, assim como o acesso ao ensino obrigatório e gratuito se tornou um direito subjetivo.

Mas se o **objeto** desta pesquisa é a **avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização**, por que estamos falando sobre o direito à educação, especificamente, sobre o direito a frequentar uma escola? Porque a pasta da educação na atual conjuntura brasileira está sofrendo vários retrocessos, tais como: projeto para regulamentar a educação domiciliar¹, Escola sem Partido², bloqueio dos recursos para a Educação³ e esvaziamento do currículo via BNCC⁴. A escola pública, frequentada

¹ Atualmente essa pauta conta com cinco projetos no Congresso Nacional. Na Câmara Federal há o projeto [3179/2012](#), do Deputado Lincoln Portela; [3261/205](#), do Deputado Eduardo Bolsonaro e o [10185/2018](#), do Deputado Alan Rick. Esses três projetos foram apensados e seguem em conjunto, estando em apreciação conclusiva na comissão de Educação da Câmara dos Deputados. No Senado Federal há o projeto [490/2017](#) e o [28/2018](#), ambos de autoria do Senador Fernando Bezerra Coelho.

² O tema, que estava em votação na Câmara dos Deputados por meio do projeto de lei (PL) 7.180/14 foi arquivado em dezembro de 2018. No entanto, em 2019 a Deputada Bia Kicis (PSL/DF) escreveu um “novo” projeto, PL 246/19, que está aguardando criação de comissão temporária para apreciação do PL.

³ No final de abril de 2019 o governo bloqueou 5,8 bilhões no orçamento da pasta da educação para o ano vigente. No dia 30 de julho de 2019 foi publicado o [Decreto 9.943](#), que definiu os novos limites de gastos por ministérios e órgãos. Nesse Decreto, as pastas mais afetadas foram da Cidadania e do Ministério da Educação, que perderam R\$ 619,2 milhões e R\$ 348,5 milhões respectivamente. Em agosto de 2019 foi publicado o Projeto de Lei do Congresso Nacional nº 18/19, no qual remaneja os recursos que estavam bloqueados para outras áreas. Nesse projeto de lei o Ministério da Educação perdeu R\$ 926 milhões.

majoritariamente pelos filhos da classe trabalhadora, se tornou alvo constante de ataques na agenda do atual governo, Bolsonaro. Destacaremos aqui apenas um desses ataques: a tentativa de regulamentar o ensino domiciliar, também conhecido como *homeschooling*.

Segundo a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, os pais têm direito de decidir sobre a educação dos filhos e o *homeschooling* permite que eles consigam gerenciar o aprendizado das crianças e até ensinar mais (ROMERO, 2019).

A afirmação da ministra evidencia um projeto que não leva em conta a realidade nacional, tendo em vista que 54,8 milhões⁵ de brasileiros estão vivendo abaixo da linha de pobreza, isto é, possuem uma renda domiciliar, por pessoa, inferior a R\$406,00 por mês. Sabendo desses dados, quem são esses pais/responsáveis que terão tempo e condições de ensinar mais que a escola? Ademais, eles terão condições de formação profissional para organizar um currículo sistematizado? Aliás, essa organização pedagógica, nem mesmo os mais abastados poderão oferecer. Como é que milhões de trabalhadoras/es poderão buscar formas de promover o máximo desenvolvimento em seus filhos? A ministra, ao responder outra questão, nos deixou uma pista sobre quem são esses pais/responsáveis:

Damares rebateu o clássico argumento contra o ensino domiciliar de que a criança terá falta de socialização: “Não é só na escola que a criança se socializa. Este pai pode, por exemplo, matricular esta criança em um curso de inglês. Ele vai ter amigos do curso de inglês. Esta criança vai fazer esporte, esta criança vai a um clube, esta criança vai à igreja, esta criança tem vizinhos.” (ROMERO, 2019, s/n).

Esta criança que faz um curso de inglês ou pratica algum esporte não é a criança que vive abaixo da linha da pobreza, é uma criança privilegiada. Os pais/responsáveis das crianças das classes A e B podem até possuir condições domiciliares de oferecer um ensino adequado para seus filhos, mas eles têm consciência que é na escola que se aprendem os instrumentos necessários que os permitem estar em uma posição privilegiada na sociedade. Eles reconhecem o valor da escola e pagam para que seus filhos tenham acesso aos conhecimentos em suas formas mais elaboradas, pois sabem que é lá que eles terão condições de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Quando olhamos para a história da educação brasileira, principalmente para a forma como o direito à aprendizagem da leitura e da escrita se constituiu, percebemos que não são poucos os retrocessos que estamos vivendo nesse novo governo.

⁴ Para saber mais, ver Gontijo (2015) e Marsiglia et al. (2017).

⁵ Ver NEDER, 2018.

Desta forma, apesar de todas as críticas destinadas à escola e dos inúmeros ataques que ela está recebendo no governo Bolsonaro, como o *homeschooling* e o projeto “Escola sem Partido”⁶, ela constitui-se em uma instituição fundamental, pois é por meio dela que a classe que vive do trabalho terá acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Nesse sentido, Saviani (2013, p. 14) afirma que a escola existe para “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” e, partindo do princípio que a cultura erudita é uma cultura letrada, o ponto fundamental para se ter acesso a essa cultura, ao saber sistematizado, é aprender a ler e escrever. Então, conforme o autor assinala, a primeira tarefa da escola é alfabetizar.

Conscientes dessa tarefa e tendo como referencial teórico os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, este trabalho, de **cunho teórico-bibliográfico**, tem como **objetivo** contribuir com a explicitação de elementos que corroborem a prática pedagógica em alfabetização, no que diz respeito à avaliação de processo e de produto. Ele se justifica pelo fato das produções existentes sobre a avaliação da aprendizagem da leitura e escrita ainda serem insuficientes a partir de nosso referencial teórico, conforme os dados obtidos em nossa revisão de literatura que será apresentada no capítulo dois, e, portanto, pela necessidade que temos de avançar nessa temática.

Salientamos que a delimitação desta pesquisa é a avaliação do processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, porque compreendemos que o primeiro ano sintetiza o histórico de preparação da criança para os domínios da leitura e da escrita, trazidos da Educação Infantil, e principia seu ensino com todo o formalismo do Ensino Fundamental.

Em vista disso, este trabalho está organizado da seguinte maneira: o **primeiro capítulo** apresenta brevemente algumas discussões acerca da alfabetização no Brasil. Aborda alguns pressupostos da perspectiva construtivista para a alfabetização, teoria que se firmou hegemônica nas últimas décadas em nosso país, além das implicações da “didática construtivista” para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Versa também sobre a pedagogia histórico-crítica e como, fundamentados nessa teoria, compreendemos o processo de alfabetização.

O **segundo capítulo** versa sobre a avaliação da aprendizagem em seu aspecto geral, apresentando as críticas dirigidas à temática no período após a ditadura empresarial-militar no

⁶ Para saber mais, ver Frigotto (2017) e Gomes (2018).

Brasil, assim como alguns aspectos referentes à organização e implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Apresenta também o levantamento dos trabalhos selecionados na revisão da literatura explicitando suas contribuições para o nosso estudo.

No **terceiro capítulo** é aprofundada a discussão sobre o processo de apropriação da leitura e escrita no primeiro ano do ensino fundamental, segundo a perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. São tecidas considerações acerca do método que orienta essa teoria pedagógica, assim como a relação fulcral entre organização do ensino, aprendizagem e desenvolvimento, buscando situar a avaliação nessa relação de modo a contribuir com a prática pedagógica do professor alfabetizador.

Nas **considerações finais** retomamos as principais ideias defendidas neste estudo e apresentamos, em uma tentativa de esforço teórico, algumas questões que contribuem com a avaliação da leitura e da escrita no momento inicial da alfabetização.

Em posse dessas informações, damos início à primeira parte do nosso estudo, que trata da alfabetização.

1 SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Como vivemos em uma sociedade gráfica, o primeiro passo para se apropriar dos elementos fundamentais para a emancipação humana é saber ler e escrever. O indivíduo que não é alfabetizado nessa sociedade não adquire a sua autonomia e não tem o mínimo necessário para uma sobrevivência digna. Entretanto, pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2017 apontou que 11,5 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade não sabem ler nem escrever. Diante desse dado alarmante, nos perguntamos: quem são esses brasileiros? Para responder a essa questão, retornamos aos indicadores sociais do IBGE e constatamos que essa resposta está relacionada a outro indicador: distribuição de renda.

O documento “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou que educação e distribuição de renda são duas ações que caminham juntas. Segundo o documento, a renda dos 20% mais ricos, no ano de 2001, era 32 vezes maior que aquela dos 20% mais pobres. Atualizando esses dados, um estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) indicou que no ano de 2015, aproximadamente 55% da renda nacional estava concentrada nas mãos de 10% da população mais rica. A Pesquisa Desigualdade Mundial 2018, cujos dados sobre o Brasil se restringem ao período 2001 a 2015, mostrou que em 2015, 1% da população mais rica do Brasil detinha 27,8% da renda do país. Em um país onde a distribuição de renda é tão desigual, a distribuição da educação e conseqüentemente do analfabetismo, não é muito diferente.

De acordo com os indicadores do IBGE, em 2001, a taxa de analfabetismo nos domicílios em que havia um rendimento maior que dez salários mínimos era de 1,4%, enquanto nas residências cujo rendimento era inferior a um salário mínimo, era de 28,8%.

Diante desses dados, podemos inferir que o problema da alfabetização é também⁷ um problema de classe social, e isso responde à questão levantada anteriormente. Grande parcela dos 11,5 milhões de brasileiros analfabetos são os sujeitos que vivem do trabalho, filhos da classe trabalhadora, que pertencem à parte pobre da população nacional. Tal constatação nos motiva a lutar pela superação dessa realidade, uma vez que é usurpado desses sujeitos o direito a uma vida em condições de dignidade.

⁷ De forma a não nos desviarmos da centralidade de nosso objeto, não entraremos no mérito da desvalorização e das precárias condições do trabalho docente; dos investimentos destinados à educação pública; da formação inicial e outros fatores que contribuem para o insucesso da alfabetização.

Nesse sentido, antes de nos debruçarmos sobre as questões que tangem a avaliação do processo de alfabetização, faz-se necessário compreendermos alguns conceitos fundamentais da perspectiva epistemológica que tem orientado a prática pedagógica em alfabetização nas últimas décadas no Brasil. Assim, o próximo item trata brevemente dos conceitos gerais da teoria construtivista, que se firmou hegemônica após o regime ditatorial empresarial-militar, e suas implicações no processo de alfabetização.

1.1 A perspectiva construtivista e o processo de alfabetização

O processo de alfabetização escolar, compreendido como o ensino da leitura e escrita, é considerado por Mortatti (2010) um processo complexo e multifacetado, pois envolve ações especificamente humanas e, por sua vez, ações políticas. Nesse sentido, ela afirma que:

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2010, p. 330).

Assim, a autora ressalta que decisões de ordem técnica ou teórico-epistemológica são também decisões políticas. Ela aponta que após o regime ditatorial empresarial-militar brasileiro, iniciado em 1964, começou-se a questionar oficialmente o ensino da leitura e da escrita, para que fossem elaboradas políticas públicas a fim de reduzir as taxas de analfabetismo.

A esse respeito, um aspecto a ser destacado são as constantes disputas políticas em torno da alfabetização, que segundo Mortatti (2010), são evidenciadas por meio da **querela dos métodos**, isto é, da disputa sobre qual o melhor método de ensino da leitura e da escrita. Para a autora os métodos de alfabetização podem ser classificados em dois tipos: sintético e analítico. O método sintético é aquele que se inicia da **parte para o todo**, como o método alfabético, o silábico e o fônico. Já o método analítico vai do **todo para a parte**, como o método da palavração, da sentencição, da historieta e do conto (MORTATTI, 2010).

A autora afirma que a história da alfabetização brasileira é marcada por permanências e rupturas entre esses métodos, os quais ora eram considerados inovadores e eficientes, ora eram criticados e descartados. Cabe salientar que a predominância de determinado método estava relacionada ao projeto político educacional que vigorava no momento. Assim, Mortatti

(2010, p. 330, grifos da autora) dividiu a história da alfabetização escolar no Brasil em quatro momentos históricos:

[...] o primeiro momento (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do **novo** método da palavrção e os dos **antigos** métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920) é marcado pela disputa entre os defensores do **novo** método analítico e os dos **antigos** métodos sintéticos; o terceiro momento (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) é notável pelas disputas entre defensores dos **antigos** métodos de alfabetização e os dos **novos** testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, do que decorre a introdução dos **novos** métodos mistos; o quarto momento (meados de 1980 a 1994) marca-se pelas disputas entre os defensores da **nova** perspectiva construtivista e os dos **antigos** testes de maturidade e dos **antigos** métodos de alfabetização.

O quarto momento histórico, começou a ganhar força no período após o regime ditatorial empresarial-militar. Em busca de uma solução para o grande número de analfabetos no Brasil, pesquisadores brasileiros acreditavam ter encontrado na teoria construtivista a solução para a questão do “fracasso escolar”. Assim, o construtivismo foi gradativamente ganhando espaço nas propostas educacionais, logrando êxito na década de 1990, quando se consolidou em nível federal por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MORTATTI, 2013).

De acordo com a autora, esse modelo teórico, fruto de pesquisas realizadas pela pesquisadora Emília Ferreiro, foi apresentado como revolução conceitual. Segundo ela, as pesquisas de Emília Ferreiro:

Vieram justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas em alfabetização, particularmente as que se baseavam tanto na centralidade do **ensino** e, em decorrência, dos métodos e cartilhas de alfabetização quanto nos resultados dos testes de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita. Essa mudança de paradigma gerou um sério impasse entre o questionamento da possibilidade do **ensino** da leitura e escrita (e sua metodização) e a ênfase na maneira como a criança **aprende** a ler e a escrever, ou seja, como a criança **se** alfabetiza (MORTATTI, 2010, p. 332, grifos da autora).

As pesquisas de Emília Ferreiro são fundamentadas nos estudos de Jean Piaget, que buscou compreender **como** o sujeito conhece. De acordo com Martins e Marsiglia (2015, p. 27), o pesquisador suíço encontra suas respostas na biologia, pois compreende que “[...] a aprendizagem é dependente das competências cognitivas e só diante delas é que se pode estabelecer o que se pode aprender”. Com essa premissa, a teoria construtivista defende a

ideia de que cada sujeito “[...] aprenderá a seu tempo e dentro de suas possibilidades” (idem, *ibidem*, p. 29).

No campo da alfabetização, o foco do construtivismo é saber como a criança aprende a língua escrita. “Trata-se, portanto, de uma teoria da aprendizagem/ aquisição da língua escrita, que não comporta nem uma **teoria do ensino**, nem uma **didática da leitura e da escrita**” (MORTATTI, 2016, p. 2271, grifo da autora). Contudo, a autora destaca que essa característica epistemológica não impediu que pesquisadores brasileiros formulassem didáticas ou cartilhas e as apresentassem equivocadamente como um novo método de alfabetização construtivista.

[...] esse “novo método” se baseia em diagnóstico, por meio de procedimentos e perguntas às crianças semelhantes aos do método clínico utilizado nas pesquisas de Ferreiro, e posterior classificação dos alfabetizando em níveis “pré-silábicos”, “silábicos”, “silábico-alfabéticos” e “alfabético”. A partir dessa classificação, o professor deve desenvolver um “trabalho didático” que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento (MORTATTI, 2016, p. 2272).

Desse modo, o nível pré-silábico corresponde ao momento em que a criança escreve aleatoriamente sem estabelecer uma relação grafema-fonema, de maneira que a quantidade de letras não corresponde às sílabas. No nível silábico (sem valor sonoro), a criança atribui uma letra para cada sílaba, mas o faz sem estabelecer correspondência entre grafema e fonema (a letra atribuída a cada sílaba é indiscriminada). À medida que a criança avança, ela atribui uma letra para cada sílaba realizando a correspondência com o fonema que ela representa (silábico com valor sonoro). No nível silábico-alfabético, a criança alterna a escrita da palavra utilizando em alguns momentos a sílaba completa e em outros apenas uma letra para representar a sílaba. A partir do momento que a criança começa a escrever de forma legível, mesmo com erros ortográficos, pode-se afirmar, de acordo com o construtivismo, que ela se encontra no nível alfabético (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Assim, quando o método construtivista foi incorporado aos documentos oficiais, os fundamentos e a aplicação dessa teoria passaram a ser considerados conhecimentos imprescindíveis para a prática alfabetizadora. Desse modo, Mortatti (2016) evidencia que:

[...] foi se caracterizando a função do professor como apenas a de “facilitador”, “diagnosticador/avaliador”, “incentivador”, “treinador para avaliações padronizadas”, e o processo de ensino se tornou subordinado ao “ritmo de aprendizagem” dos alunos e às suas condições sociais e culturais [...] (MORTATTI, 2016, p. 2275).

Esta citação contém dois elementos fundamentais para a nossa discussão sobre a prática pedagógica alfabetizadora: a função do professor e as condições sociais e culturais dos alunos.

A respeito da função do professor, afirma Cagliari (2007, p. 65) que “[...] um bom resultado é sempre fruto de uma ação competente do professor” e, portanto, não podemos esquecer que o exercício docente exige um domínio de tarefas técnicas e de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que deverão ser usados no dia-a-dia profissional.

Acontece que a aposta no método construtivista retira do professor a responsabilidade de organizar, sistematizar e, principalmente, ensinar as atividades e os conteúdos que irão promover desenvolvimento nos alunos. O termo **transmissão do conhecimento** sai então de cena, pois

[...] para referendar a teoria piagetiana, a escola deve seguir o aluno em sua atividade espontânea, entendida como aquela que vai garantir que o discente não seja um mero receptor. Essas inferências permitem-nos afirmar que para Piaget e seus colaboradores a transmissão do conhecimento é algo indesejável, porque impediria o aluno de refletir por si, inviabilizando seu crescimento intelectual (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 28).

No caso da alfabetização, a perspectiva construtivista entende que existe um desenvolvimento natural da escrita⁸ ao qual a criança formula as suas hipóteses sobre ela, cabendo ao professor apenas apoiar tais hipóteses, realizando intervenções pontuais a partir daquilo que a criança “descobriu” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

As autoras também tecem algumas considerações sobre o segundo elemento destacado anteriormente, as condições sociais e culturais dos alunos. Elas explicam que Ferreiro e Teberosky (1985) concluíram, a partir dos dados de suas pesquisas, que as crianças de classe média chegam à escola com mais conhecimentos do que aquelas de classe baixa. Martins e Marsiglia (2015, p. 39) corroboram essa conclusão e assinalam que “[...] as crianças que detêm a cultura de forma mais apurada são aquelas que tiveram mais chances de apropriação do patrimônio humano-genérico, dentro e fora da escola”. Isto posto, que medidas devem ser tomadas pela escola para assegurar que as crianças de classes populares se apropriem dos mesmos conhecimentos que as outras crianças? Para a teoria construtivista, não há nada a ser feito, pois é natural que cada indivíduo aprenda em seu “próprio tempo” e de acordo com a

⁸ Para saber mais, ver Marsiglia (2011).

sua necessidade. Para Martins e Marsiglia (2015), fundamentadas na perspectiva histórico-crítica, esse quadro pode ser revertido por meio de ações intencionalmente planejadas e de uma organização criteriosa do currículo.

O espontaneísmo, a naturalização das diferenças e o esvaziamento da função docente, defendidos pela teoria construtivista e instituídos pelos documentos oficiais ao longo das últimas décadas, resultaram em uma geração de alunos que tiveram uma formação de base muito precária, conforme aponta Mortatti (2016) no texto “Os órfãos do construtivismo”.

No texto citado, a autora conta as dificuldades enfrentadas para ministrar uma disciplina de alfabetização para alunos do curso de pedagogia, futuros professores alfabetizadores. Ela explica que:

[...] **ensinar a ensinar leitura e escrita entendidas como ensino de língua portuguesa**, é necessário grande esforço, exceto, talvez, para os que aceitam pelo menos três premissas **falsas** e complementares entre si: a) os professorandos já dominam o conteúdo de leitura e escrita que devem ensinar, uma vez que já cursaram o mesmo nível de ensino onde atuarão como docentes; b) ensinar a ler e a escrever é observar/diagnosticar/avaliar os níveis de aquisição da escrita dos alunos e treiná-los para bom desempenho em testes padronizados; c) por esses motivos, deve-se apenas ensinar/treinar os professorandos a aplicar/executar atividades didáticas, como “facilitadores”, “diagnosticadores/avaliadores”, “incentivadores”, “treinadores para avaliações padronizadas”, decorrentes de programas e projetos governamentais construtivistas, ou seja, trata-se de mera questão procedimental, que envolve o “como fazer”, conforme o lema do “aprender a aprender” (MORTATTI, 2016, p. 2278, grifo da autora).

A autora afirma que essas são as premissas presentes na base da perpetuação da hegemonia do construtivismo, e, no entanto, a realidade encontrada é a de que, “[...] depois de 11 anos de escolaridade, alunos professorandos que ensinarão a ler e a escrever **não** sabem ler e produzir **textos** [...]” (MORTATTI, 2016, p. 2279, grifo da autora). Outro ponto importante destacado pela autora é que os alunos dos cursos de formação de professores, com algumas exceções, são egressos de escolas públicas e pertencem à classe baixa. Diante disso, Mortatti (2016, p. 2283) considera que,

[...] em substituição àqueles “filhos do analfabetismo” que motivaram as pesquisas de Emília Ferreiro, há hoje milhões de brasileiros (incluindo estudantes, professores e pesquisadores) que partilham de outra trágica condição social e política: a dos “órfãos do construtivismo”.

Salientamos que esses “órfãos do construtivismo”, que chegaram ao ensino superior sem saber ler e produzir textos, não estão inclusos nos índices de analfabetos do IBGE. Desse

modo, podemos afirmar que o problema da educação brasileira, especialmente da alfabetização, é mais sério do que os indicadores sociais apontam, uma vez que há aqueles que não tiveram acesso ou que não conseguiram permanecer na escola e, por conta disso, não aprenderam a ler, mas também há aqueles que concluíram toda a educação básica e ainda assim não desenvolveram as capacidades necessárias para a leitura e a escrita.

Sem perder de vista esse cenário, abordaremos no próximo item alguns fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica e as suas contribuições para a alfabetização.

1.2 A pedagogia histórico-crítica e a alfabetização

Foi visando superar a limitação lógico-formal das teorias pedagógicas existentes⁹ que o professor Dermeval Saviani dedicou seus esforços para construir uma teoria pedagógica que tivesse consciência dos seus determinantes sociais e não fosse reprodutivista. Ele percebeu, então, que as teorias vigentes tinham uma deficiência de método, pois trabalhavam na perspectiva da lógica formal. Segundo ele,

A lógica formal se baseia no princípio de identidade e de não-contradição (“o que é, é; e o que não é, não é”). A educação infelizmente está atravessada por dicotomias que vêm dessa visão da lógica formal. Daí, a oposição entre teoria e prática, que está sempre presente no campo educacional. Seu suporte é o raciocínio formal: se é teoria não é prática e se é prática não é teoria (SAVIANI, 2014, p. 17).

Deste modo, o autor fundamentou sua teoria no método materialista histórico, que faz uso de outra lógica, a dialética. Ele explica que na lógica dialética “[...] a contradição não é sinônimo de inverdade como na lógica formal. A lógica formal trabalha com exclusão de contradições e a lógica dialética por inclusão das contradições” (SAVIANI, 2014, p. 17-18). Ele também destaca que é a partir do uso dessa lógica que podemos entender os movimentos e as transformações históricas que acontecem, tendo em vista que é por meio das contradições que a história se desenvolve.

⁹ No livro “Escola e democracia”, Saviani (2008) dividiu as teorias pedagógicas em dois grupos: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. O primeiro grupo, composto pela pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, não reconhece a determinação da sociedade sobre a educação, encarando-a como autônoma. Já o segundo grupo, composto pela teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do estado e teoria da escola dualista, são críticas porque compreendem que a educação é determinada por outros condicionantes objetivos, porém entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade.

O autor exemplifica esse desenvolvimento da história afirmando que não é possível construir um modelo de outra sociedade, remover o modelo vigente e colocar o modelo novo no lugar. As coisas não acontecem dessa maneira, “[...] é do seio da velha sociedade que surgem os elementos que contestam essa ordem e, portanto, apontam na direção de uma nova ordem. Foi assim que a sociedade atual surgiu” (SAVIANI, 2014, p. 18). E é com essa lógica que Saviani desenvolve a pedagogia histórico-crítica: consciente de que a educação está inserida em um contexto de luta de classes, é regida pelas leis do capital e ainda assim, busca possibilidades de superar o modelo de sociedade no qual está inserida.

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

Assim, a pedagogia histórico-crítica defende uma educação pública de qualidade para todos e afirma a transmissão dos conhecimentos elaborados, de modo que possa promover o máximo desenvolvimento nos indivíduos, possibilitando uma formação humana capaz de produzir mudanças radicais na sociedade.

Nesse sentido, no livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, Saviani (2013, p. 13) define o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, pois o que não é garantido pela natureza, precisa ser produzido pelos indivíduos, e isso inclui a cultura humana. O autor também afirma que o objeto da educação consiste, de um lado, na identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, tendo em vista que esses elementos se constituam em uma segunda natureza, e de outro, na descoberta da melhor forma para alcançar esse objetivo.

No que diz respeito à alfabetização, Mazzeu e Francioli (2018, p. 225, grifo dos autores) afirmam que o trabalho educativo consiste em:

[...] produzir em cada aluno as capacidades de ler e escrever que foram produzidas historicamente pela humanidade com a criação dos sistemas de escrita. Portanto fica descartada **a priori** qualquer abordagem espontaneísta que deixe a criança descobrir por si mesma o funcionamento e as regras do sistema de escrita. Fica claro desde o início que o aprendizado da escrita não ocorre apenas pela prática e pela reflexão direta sobre os fenômenos da linguagem escrita que se manifestam empiricamente à criança, mas requer a apropriação dos conceitos, regras, normas, etc. que permitem compreender e dominar o sistema de escrita enquanto produto histórico da atividade social humana.

Quando utilizamos a expressão “produzir as capacidades” estamos nos referindo a “[...] um conjunto de propriedades psíquicas que são condições para a realização exitosa de um certo tipo de atividade socialmente útil, historicamente formada” (MARTINS, 2015, p. 88) e destacamos também que esse conjunto de propriedades psíquicas não são inatas aos seres humanos, mas precisam ser desenvolvidas.

Conforme Martins (2015) nos alerta, o desenvolvimento das capacidades não deve ser confundido com a apropriação dos conhecimentos, apesar de existir uma correlação e interdependência entre ambos. Segundo a autora, as capacidades são atividades psíquicas que tem por objetivo satisfazer necessidades e é por meio da apropriação das objetivações humanas que elas são desenvolvidas.

Falamos em desenvolvimento de capacidades quando a apropriação de determinados conhecimentos implica a estruturação de condições internas e externas que originem novas apropriações, das quais resultem novas condições e assim sucessivamente. Implica, portanto um desenvolvimento criador facilitado pelas apropriações e objetivações. Assim, o desenvolvimento de capacidade transcende o sentido utilitário do conhecimento e da ação e, por isso, implica sempre possibilidades de análises, sínteses e generalizações (MARTINS, 2015, p. 88).

Considerando que o desenvolvimento das capacidades necessárias para a leitura e a escrita constitui um objetivo da alfabetização, precisamos, então, identificar quais são os conteúdos nucleares que irão atuar no desenvolvimento dessas capacidades.

Salientamos que, apesar do desenvolvimento da oralidade ser um conteúdo inerente ao trabalho do professor, a centralidade da alfabetização está na linguagem escrita, uma vez que ela se configura em uma técnica histórico-social (LURIA, 2018).

Fundamentados nessa concepção, Coelho e Mazzeu (2016) apontam que para dominar a escrita é necessário utilizar as formas que a sociedade considera correta para ler e escrever. Isto posto, consideramos que o ensino das letras e suas relações com os fonemas, assim como

o ensino das regras ortográficas, são conteúdos da alfabetização. Vale ressaltar que o desenvolvimento da linguagem escrita não se encerra no ciclo de alfabetização, mas perpassa toda a vida escolar dos alunos. Contudo, cabe ao primeiro ano do ciclo de alfabetização ensinar as técnicas mais elementares de codificação e decodificação.

A respeito do conteúdo referente ao primeiro ano do ciclo de alfabetização, foram publicados nos últimos anos alguns estudos sobre o tema na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural como: Martins; Marsiglia (2015); Coelho (2016); Dangió (2017). Esses estudos postulam a palavra como o elemento central do primeiro momento da alfabetização.

Segundo Coelho (2016), o ponto de partida da alfabetização é a palavra, pois ela possibilita trabalhar as relações entre grafemas e fonemas sem desconsiderar o significado e o sentido inerentes à linguagem. Para Dangió (2017, p. 57), fundamentada nas pesquisas de Vigotski, o significado da palavra representa a síntese das funções psíquicas pensamento e linguagem, ele “[...] eleva a palavra ao grau de conceito, de generalização, tornando-se um fenômeno do pensamento”.

A palavra elevada ao grau de conceito é enunciado e, portanto, não é qualquer palavra que pode ser utilizada como mediadora no início da alfabetização. Martins e Marsiglia (2015) explicam que o foco inicial devem ser os substantivos concretos, pois:

Solicitar a uma criança que desenhe o amor não será frutífero nesse momento, pois ela ainda está elaborando o desenho e precisa de referências concretas para esse fim. Desenhar um sentimento implica operações abstratas (como o próprio tipo de substantivo designa) que ainda são difíceis nessa etapa (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 53).

Uma prática pedagógica alfabetizadora fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural visa ensinar “[...] atribuindo significado àquilo que está sendo apropriado foneticamente” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73), o que justifica o uso dos substantivos concretos no primeiro momento da alfabetização. As autoras assinalam que enfatizar o uso dos substantivos concretos no início da alfabetização não significa defender ações voltadas ao cotidiano da criança, considerando-se que é possível trabalhar com diversos substantivos que são concretos e não fazem parte do repertório diário dos alunos.

Outra questão que as autoras explicam é o fato de que a perspectiva histórico-crítica dispensa o uso do termo “letramento” como sinônimo de alfabetização bem sucedida, pois compreende o processo de alfabetização “como desenvolvimento e expressão de uma das

funções psíquicas mais complexas, a linguagem escrita” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73). Nas palavras das autoras:

[...] a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73).

Elas também acrescentam que:

Da mesma forma que nos é impossível conceber alguém “meio grávida”, consideramos que também não há alguém “meio alfabetizado” – tomando como referência, claro, a proposição vigotskiana acerca da linguagem como função psíquica superior -, ainda que no âmbito pedagógico o problema da pseudoalfabetização possa receber vários nomes. Assim, consideramos a premência de entender-se o que é alfabetização, para além dos cânones lógico-formais hegemônicos nas ciências modernas (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73-74).

O tema da alfabetização na perspectiva histórico-crítica não se esgota neste item. O objetivo neste capítulo foi apontar alguns elementos que possibilitassem situar o leitor acerca dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica que nos dão indícios sobre como compreender a alfabetização. Aprofundaremos essa discussão no terceiro capítulo, quando trataremos especificamente da avaliação da leitura e da escrita à luz da teoria histórico-crítica.

O próximo capítulo versará sobre a avaliação da aprendizagem buscando identificar na literatura acadêmica, alguma análise sobre a temática que possa contribuir com nosso estudo.

2 SOBRE A AVALIAÇÃO

Após discorrermos, no capítulo anterior, sobre aspectos referentes à alfabetização, este capítulo tem a finalidade de colocar em relevo alguns aspectos relacionados à avaliação no contexto escolar. Para tanto, ele está organizado em dois momentos. No primeiro, apresentamos as críticas que foram dirigidas à avaliação da aprendizagem no período após o regime empresarial-militar, assim como alguns aspectos referentes à organização e implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). No segundo momento, realizamos um levantamento dos trabalhos acadêmicos recentes que tratam do nosso objeto, buscando identificar nas produções selecionadas, uma análise que contribua com o nosso estudo.

2.1 Breves notas sobre a avaliação da aprendizagem escolar

O ato de avaliar não é uma exclusividade escolar, é uma prática que está inserida nas diversas esferas da vida dos indivíduos. O Dicionário Aurélio da língua portuguesa (FERREIRA, 2010) apresenta cinco definições para o termo “avaliar”, sendo elas: 1. Determinar o valor de. 2. Compreender. 3. Apreciar, prezar. 4. Reputar-se. 5. Conhecer o seu valor. Assim, estamos avaliando quando verificamos a qualidade e a utilidade de determinado produto, quando definimos prioridades, quando atribuímos valor para algo, quando analisamos os resultados das decisões que foram tomadas, enfim, avaliamos em diferentes momentos e situações do nosso cotidiano.

No contexto escolar, a avaliação se configura como uma prática complexa cuja finalidade varia de acordo com a proposta pedagógica que norteia o ensino. Neste trabalho, **consideramos a avaliação uma prática que possibilita organizar o processo pedagógico**. Tomamos como pressuposto que é por meio dela que verificamos a aprendizagem dos alunos e planejamos as próximas etapas do processo de ensino e aprendizagem. Destacamos, porém, que em nossa concepção a avaliação está vinculada ao **planejamento**, isto é, não pode ser considerada como uma prática isolada a ser realizada apenas ao final do processo pedagógico.

Concordamos com Baule (2010, p. 22) ao afirmar que a “[...] avaliação não tem um valor em si mesma”, mas:

[...] faz parte dos processos de ensino e aprendizagem e sua condução está intrinsecamente relacionada a princípios teórico-metodológicos que, a depender de sua base, tanto podem primar por uma formação voltada para o desenvolvimento humano como para uma formação comprometida tão

somente com o desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias à adaptação à sociedade do mercado.

Uma avaliação que visa a uma formação voltada para o desenvolvimento humano precisa ter clareza sobre o que será avaliado. Se o objetivo é acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, não se pode pautar a avaliação apenas em valores subjetivos tais como comportamento, organização e interesse do estudante. Esses valores nortearam a avaliação nas escolas brasileiras até as últimas décadas do século passado e, de acordo com os estudos de Vieira (2008), foi ao final do regime da ditadura empresarial-militar que a avaliação ganhou destaque nas pautas que discutiam a educação escolar.

A autora explica que, mesmo após o fim desse regime político, a comunidade acadêmica enfrentou uma luta intensa para acabar com as práticas que lembravam o autoritarismo, o controle e a exclusão. Ela também destacou que a produção acadêmica desse período é marcada por críticas ao modelo de avaliação que estava vigente. Em sua análise, a principal crítica tecida no período pós-ditadura empresarial-militar diz respeito ao caráter autoritário e seletivo das provas e exames realizados nas escolas (VIEIRA, 2008).

Em seus estudos, a autora apresenta a crítica realizada por Freitas (1991), que se dirige à avaliação disciplinar e a de valores e atitudes. O autor considerou que esses campos avaliativos se entrecruzam no momento de avaliar o desempenho dos alunos, pois os resultados obtidos são justificados pela disciplina e pelos valores e atitudes. Desse modo, a avaliação tornou-se um instrumento para garantir a disciplina e a participação dos alunos na sala de aula (VIEIRA, 2008).

A respeito dos valores e atitudes, Magalhães e Marsiglia (2013) afirmam que a avaliação é sempre um juízo de valor e é justamente por isso que esses “valores” precisam estar evidenciados.

[...] o que valoramos? Comportamentos? Obediência? Conteúdos? Vale ressaltar que, no caso da avaliação de conteúdos, é necessário ainda questionar: qual o objeto da minha avaliação? A cotidianidade, pragmatismo ou conhecimentos clássicos, instrumentos do raciocínio? [...] (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 238).

As autoras consideram que a avaliação é o resultado de fatores objetivos, como a adequação das situações de aprendizagem, a forma de organização das ações pedagógicas e o conteúdo a ser ensinado. Elas salientam que um conteúdo de qualidade proporciona a

apropriação de valores e é a forma como o conhecimento será transmitido que definirá quais valores serão apropriados pelos alunos.

Outra autora que dedica uma parte de seu estudo à análise da avaliação é Moraes (2008). Sua análise corrobora a de Vieira (2008), pois assevera que nos discursos pedagógicos no início dos anos 1990, assim como nos documentos escolares, o modelo de avaliação que estava posto era o quantitativo, classificatório e seletivo. No entanto, Moraes (2008, p. 35) destaca que, mesmo com as críticas tecidas ao modelo de avaliação vigente, foram implantadas poucas mudanças na prática de avaliação em sala de aula e, portanto, “decorre dessa inércia a necessidade de pesquisas que contribuam teórico-metodologicamente para modificar as práticas avaliativas no interior da escola”.

Contudo, apesar de a autora afirmar que ocorreram poucas mudanças nas práticas avaliativas dos docentes, ela não desconsidera que as críticas tecidas implicaram em algumas mudanças nas políticas educacionais em âmbito nacional. Moraes (2008) cita como exemplo a reorganização das escolas brasileiras, ainda na década de 1990, para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), cujo objetivo consistia em aumentar o tempo da alfabetização para dois anos letivos “reunidos em um *continuum* a 1ª e 2ª séries” (p.36).

A esse respeito, Mainardes (2005) explica que nos anos 1990 os ciclos foram apropriados por diferentes administrações e partidos políticos, havendo assim duas versões: a versão progressista, representadas pelos programas “Ciclos de aprendizagem” e “Ciclos de formação”, e a versão conservadora, representada pelo “Regime de progressão continuada”¹⁰. Segundo o autor, as duas versões foram incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 como possibilidades de organização do sistema educacional. O artigo 23 da LDB/96 diz que a educação escolar poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não-seriados. Já o parágrafo 2º do artigo 32 trata do regime de progressão continuada:

Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Acerca do Ciclo Básico de Alfabetização, pode-se afirmar que ao longo dos anos ele sofreu algumas alterações nas políticas educacionais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais

¹⁰ Para saber mais sobre a versão progressista e conservadora do Ciclo, assim como as especificidades de cada programa constituído, ver Mainardes (2005).

(BRASIL, 1997) a organização se dá em ciclos de dois anos, assim, o Ciclo Básico de Alfabetização corresponde aos dois primeiros anos do ensino fundamental. Posteriormente ocorreu a ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos, com início a partir dos 6 anos de idade (Lei nº 11.274/2006). No ano seguinte, por meio do Decreto nº 6.094/2007 ficou estabelecido que a alfabetização das crianças deve acontecer até os oito anos de idade. Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010), afirmaram que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2013, p. 122).

Essa organização foi novamente alterada em 2018, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define que a alfabetização deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental.

Desse modo, nos anos 1990, ao reorganizar o sistema educacional em ciclos intencionava-se reverter o fracasso nas séries iniciais, uma vez que o índice de alunos retidos na primeira série era muito elevado, assim, não havendo mais retenção da 1ª para a 2ª série, não se justificava mais o uso de notas ou conceitos para determinar a continuidade dos estudos dos alunos. Diante disso, o desenvolvimento dos discentes passou a ser registrado em pareceres descritivos elaborados pelos professores. No entanto, Moraes (2008, p. 37) evidencia que:

A implantação do Ciclo Básico foi realizada de forma aligeirada, sem que os principais envolvidos tomassem consciência dessa nova reorganização do ensino. Após alguns anos de funcionamento podemos observar que, ao invés

desse projeto ser aperfeiçoado, começou a perder as poucas qualidades defendidas na proposta inicial, notadamente no que diz respeito a investimentos financeiros, pois os anos 90 do século XX foram marcados pela diminuição dos recursos financeiros do Estado para o setor social, do qual a educação é integrante.

Com isso, mudanças no processo avaliativo foram propostas aos professores, contudo, tais mudanças, que envolvem uma nova concepção de ser humano, de escola e sociedade, não foram acompanhadas de uma formação sólida. Assim, essas propostas foram entendidas como imposições a serem cumpridas, perdendo a sua dimensão educativa (MORAES, 2008).

Nesse processo de mudança do paradigma avaliativo, Franco (2001) caracterizou dois modelos de práticas de avaliação. Um denominado como objetivista, marcado pela perspectiva teórico positivista, em que a avaliação precisa ser funcional, planejada e a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável por meio de testes, escalas de atitudes, respostas prontas, provas objetivas. O segundo modelo, que chamou de subjetivista, a avaliação constitui-se de análises abstratas e universais, centrada no indivíduo, sem levar em consideração o caráter histórico nem a sistematização dos dados por meio de instrumentos que valorizem as questões abertas ou divergentes. A autora ressalta que ambos os modelos são insuficientes para explicar a realidade por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos (MORAES, 2008, p. 38).

Diante disso, a autora sintetiza que “saímos” de um paradigma avaliativo em que tudo se avaliava, se media e ingressamos em um modelo em que a avaliação ocorre sem nenhum critério ou sistematização.

Para além das alterações ocorridas no CBA, nos dedicamos a compreender como a avaliação se configura no primeiro ano desse ciclo. Para tanto, realizamos uma revisão de literatura a fim de encontrarmos elementos referentes à nossa temática, que nos auxiliem no desenvolvimento de nosso estudo.

2.2 Uma revisão da literatura acadêmica sobre a avaliação da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização

Este trabalho tem um objeto complexo, pois a avaliação não se resume a testes ou registro de processos de aprendizagem. Devido à complexidade desta temática, as contribuições das pesquisas realizadas ainda são insuficientes para provocar uma mudança radical na prática avaliativa no interior das escolas. Temos clareza dos limites desta pesquisa e não temos tal ambição, mas consideramos que podemos contribuir com essa discussão de

modo a produzir mudanças significativas na prática pedagógica. Para tanto, se faz necessário conhecer as contribuições e os limites das pesquisas que já se debruçaram sobre o tema.

Assim, objetivando encontrar teses e dissertações que já discutiram a nossa temática, a fim de conhecer as análises realizadas sobre a avaliação da alfabetização, fizemos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Definimos o escopo dos últimos 10 anos, estabelecendo que o período das produções fosse de 2009 até 2018. Em todos os descritores buscados utilizamos o filtro “educação” no campo “área de conhecimento”, uma vez que sem esse filtro apareciam trabalhos de diversas áreas, como psicologia, enfermagem, ciências sociais, fonoaudiologia etc.

Na primeira busca utilizamos apenas o descritor “avaliação”. O portal apresentou 1.660 trabalhos, dos quais 1.196 eram dissertações e 464 eram teses. A segunda busca continha os descritores “avaliação” e “aprendizagem”, resultando 1.489 produções divididas em: mestrado (804), mestrado profissional¹¹ (365) e doutorado (320). Na terceira busca utilizamos os descritores “avaliação”, “aprendizagem” e “alfabetização”. Essa busca obteve 177 resultados com a seguinte divisão: mestrado acadêmico (111), mestrado profissional (32) e doutorado (34).

Com essa quantidade já foi possível selecionar alguns trabalhos, tendo em vista que nosso primeiro critério de seleção era analisar o título. Se o título tivesse alguma relação com nossa pesquisa, realizaríamos a leitura do resumo para definir se de fato o trabalho se encaixava em nossa revisão. Nessa primeira análise identificamos que muitas pesquisas estudavam um caso específico ou tratava das avaliações externas em larga escala. Contudo, mesmo que o objeto fosse o estudo de uma realidade ou avaliação específica, pela leitura dos resumos percebemos que uma pesquisa poderia contribuir com a nossa análise e assim selecionamos uma tese, a de Moraes (2014).

Em busca de algum trabalho mais específico, retomamos nossa pesquisa com os seguintes descritores: “avaliação”, “alfabetização” e “primeiro ano”. Com esses descritores apareceram 48 trabalhos: mestrado (28), mestrado profissional (11) e doutorado (9). Identificamos que a maioria dos trabalhos que apareceram nessa busca também estava na pesquisa anterior. Além da grande quantidade de estudos de caso e avaliações externas, também encontramos alguns trabalhos que discutiam a avaliação da alfabetização matemática. Dessa busca selecionamos uma dissertação, a de Helmer (2009).

¹¹ Utilizamos os termos “mestrado” e “mestrado profissional”, pois é dessa forma que o portal da CAPES apresenta os resultados.

Continuamos nossa pesquisa, agora com o objetivo de encontrar produções que tenham como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica. Utilizamos os descritores: “avaliação”, “alfabetização” e “pedagogia histórico-crítica”. Apareceram 16 trabalhos: mestrado (6), mestrado profissional (3) e doutorado (7). Apesar do descritor “pedagogia histórico-crítica”, nenhum dos trabalhos disponibilizados era desse referencial teórico. Dividimos então essa busca em duas partes. Primeiro com os descritores: “alfabetização” e “pedagogia histórico-crítica” e depois com os descritores: “avaliação” e “pedagogia histórico-crítica”. A primeira busca resultou em 158 trabalhos: mestrado (91), mestrado profissional (16) e doutorado (51). Nessa busca encontramos três pesquisas pertinentes ao nosso trabalho, no que diz respeito à discussão sobre a alfabetização na perspectiva histórico-crítica, são eles: Francioli (2012), Coelho (2016) e Dangió (2017)¹².

A segunda busca, com os descritores “avaliação” e “pedagogia histórico-crítica”, resultou em 475 trabalhos: mestrado (289), mestrado profissional (45) e doutorado (141). A maioria desses trabalhos discutia a avaliação no ensino superior, especificamente no curso de pedagogia. Outro aspecto observado foi que os títulos não faziam alusão à pedagogia histórico-crítica ou à psicologia histórico-cultural, muitos estavam fundamentados na teoria de Paulo Freire e na teoria do professor crítico-reflexivo. Pelo título identificamos dois trabalhos na perspectiva teórica que buscávamos, respectivamente uma tese e uma dissertação: Magalhães (2016) e Castro (2017).

Por fim, realizamos a última busca com os descritores “avaliação” e “leitura e escrita”, a fim de encontrar alguma pesquisa que se aproximasse da nossa, mesmo que estivesse fundamentada em outro referencial teórico. Dessa busca resultaram 93 trabalhos: mestrado (67), mestrado profissional (11) e doutorado (15). Após análise dos títulos e resumos, selecionamos uma dissertação, a de Lopes (2009).

No quadro a seguir estão os trabalhos selecionados para a nossa revisão de literatura.

¹² Esses trabalhos não entrarão em nossa revisão de literatura por não discutirem a “avaliação”, mas contribuirão na discussão do próximo capítulo, que trata da avaliação e da alfabetização na perspectiva histórico-crítica.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para a revisão de literatura

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	NÍVEL	
			DISSERTAÇÃO	TESE
A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º ano de Ensino Fundamental.	HELMER	2009	X	
Aquisição da Língua Materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem	LOPES	2009	X	
Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora.	MORAIS	2014		X
Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino.	MAGALHÃES	2016		X
Avaliação da aprendizagem à luz da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a formação de professores.	CASTRO	2017	X	

Fonte: elaboração própria com base nas informações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A pesquisa de Helmer (2009) visou elaborar instrumentos avaliativos, a partir de um esforço colaborativo entre professoras e pesquisadoras. O trabalho focou nas concepções avaliativas das professoras, nas características dos instrumentos avaliativos e nas implicações dos instrumentos elaborados ao processo de intervenção docente. A dissertação da autora é parte de uma pesquisa maior realizada por membros do grupo de pesquisa “Aquisição da Escrita e da Leitura: processo de ensino e aprendizagem”, coordenado pela Profª Drª Claudia Raimundo Reyes.

O grupo de pesquisa citado ofereceu um curso de extensão para professores que atuavam no primeiro ano do ensino fundamental, com o objetivo de discutirem juntos os conteúdos trabalhados neste ano escolar. A partir dessa discussão, elaboraram coletivamente instrumentos avaliativos a fim de verificar e compreender se esses conteúdos foram apropriados pelos alunos.

O referencial teórico adotado pelo grupo de pesquisa é a teoria histórico-cultural. Com essa fundamentação, Helmer (2009) apresenta em sua dissertação as concepções de homem,

desenvolvimento, aprendizagem, pensamento, linguagem, alfabetização e processos de leitura e escrita que orientaram o trabalho do grupo investigativo.

Ao apresentar as concepções, a autora diferencia avaliação de instrumentos avaliativos e ressalta que há outros instrumentos além de provas e testes. Nas palavras de Helmer (2009, p. 27):

[...] A avaliação consiste na observação direta de atividades diárias dentro da sala de aula, quando os alunos e professores escutam, tomam a palavra, analisam o trabalho de seus pares, desenvolvem uma atividade ou sequência didática, organizam as produções por meio de portfólios, consultam a biblioteca, participam de projetos, enfim, quando constroem a avaliação na medida em que estabelecem inúmeras interações sociais e produzem conhecimento no ambiente escolar. Desse modo, os instrumentos não precisam ser compreendidos como sinônimos de prova, mas como mecanismos de pesquisa que fornecem dados relevantes ao processo de avaliação.

A autora também considera que:

[...] a preocupação com elaboração de instrumentos avaliativos vai além da verificação das condições cognitivas do sujeito, uma vez que serve de sinalizador ao planejamento e organização das atividades de ensino, fator relevante para se alcançar a aprendizagem máxima do aluno (HELMER, 2009, p. 33).

Os instrumentos avaliativos elaborados coletivamente tiveram a finalidade de identificar a situação de aprendizagem em que os alunos se encontravam referente à língua materna. Assim, esses instrumentos centraram-se nos seguintes eixos: expressão, oralidade, leitura e escrita (HELMER, 2009).

Após a definição dos eixos, o grupo desenvolveu a tarefa a ser aplicada aos alunos e por fim, as categorias de avaliação, que foram: não desenvolvido, em desenvolvimento e desenvolvido.

Em suas considerações finais, a autora apontou os limites e as contribuições de sua pesquisa. Ela identificou a importância de sistematizar os instrumentos avaliativos, pois eles são um mecanismo que sinaliza ao professor a necessidade dos alunos. Também constatou que as professoras tiveram dificuldades em atribuir o nível de aprendizagem de seus alunos no momento da correção das tarefas elaboradas no curso. Para Helmer (2009), isso ocorreu pelo fato do grupo não ter pensado e definido os limites entre os níveis de aprendizagem.

A nosso ver, organizar, planejar e elaborar instrumentos avaliativos significa buscar ferramentas para compreender o processo de aquisição do conhecimento pelo sujeito, intervindo para que ele avance e desenvolva as suas máximas possibilidades. Desse modo, confirmamos a hipótese inicial deste trabalho de que a falta de clareza e sistematização do processo avaliativo torna-o um tanto superficial (HELMER, 2009, p.129-130).

Diante disso, consideramos que a pesquisa de Helmer (2009) contribui para o nosso trabalho, pois, além de compartilharmos o mesmo referencial teórico, sua pesquisa evidencia algumas questões que merecem destaque no estudo da avaliação. Salientaremos três que, a nosso ver, são as mais importantes: 1) as professoras participantes da pesquisa demonstraram certa resistência em afirmar que avaliavam seus alunos; 2) a necessidade de sistematizar os instrumentos avaliativos e estabelecer critérios claros e objetivos para a avaliação; 3) a relação estabelecida entre a atividade de ensino e sua respectiva avaliação.

A respeito do primeiro ponto destacado, Helmer (2009) explica que em um dos momentos do curso de extensão, visando propor a elaboração coletiva de instrumentos avaliativos, foi questionado às professoras como que elas elaboravam suas avaliações ao longo de seus anos de docência. Pela resposta ela percebeu que as professoras tiveram resistência em afirmar que avaliavam, por pensarem que tal prática se referia à ideia de nota e classificação. Assim, elas caracterizaram suas avaliações como informal e assistemática. Então, a pesquisadora pontuou que no decorrer do curso, ao elaborarem juntas “um conjunto de ações pedagógicas que previa ‘o que’, ‘como’ e ‘para quê’ avaliar, por meio dos descritores, critérios avaliativos e as atividades, ficou claro para as professoras a importância dessa prática” (HELMER, 2009, p. 76).

O segundo ponto em destaque, foi a necessidade de sistematizar os instrumentos avaliativos e estabelecer critérios claros e objetivos para a avaliação, uma vez que sem fazê-los previamente, foi identificado que no momento de avaliar as crianças, cada professora valeu-se de um critério diferente, subjetivo. Desse modo, um aspecto que para uma professora era considerado “desenvolvido”, para outra ainda estava “em desenvolvimento”.

O terceiro ponto destacado se refere à relação entre atividade de ensino e sua avaliação. Na medida em que a pesquisadora explicava como se deu a elaboração dos instrumentos, percebemos que houve um cuidado para que a avaliação não ficasse à parte do processo de ensino e aprendizagem, isto é, após serem definidos os eixos de análise, o grupo selecionou os conteúdos que precisavam ser ensinados em cada um. Em seguida, se debruçou em pensar as tarefas que contemplassem os conteúdos trabalhados e possibilitassem uma análise sistemática. Assim, Helmer (2009) considerou que o fato das professoras planejarem

um ensino com objetivos claros para serem avaliados, interferiu diretamente na aprendizagem das crianças, que chegaram ao final do ano letivo no nível esperado/planejado pelas professoras.

O limite da pesquisa de Helmer (2009), constatado pela própria pesquisadora, reside no fato do grupo não ter demarcado uma linha que divide um nível de aprendizagem e outro, ficando assim a cargo da subjetividade do professor. Apesar disso, a pesquisa é de grande contributo para os professores atuantes no primeiro ano do ensino fundamental e indica alguns caminhos possíveis para uma prática avaliativa a serviço do desenvolvimento humano.

O objetivo da pesquisa de Lopes (2009) foi investigar a contribuição do processo de elaboração coletiva de instrumentos de avaliação na apropriação da leitura e escrita de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental em Comunidade de Aprendizagem.

A autora explica que Comunidade de Aprendizagem se configura em uma proposta educativa que visa a inclusão de todos na atual sociedade, considerada a sociedade da informação¹³. Para que isso aconteça, há a articulação de diferentes membros da comunidade escolar, como professores, família, estudantes, funcionários etc. Outro conceito utilizado na pesquisa é “aprendizagem dialógica”, que segundo a autora diz respeito à forma de compreender a aprendizagem. De acordo com Lopes (2009, p. 24-25):

[...] a transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem, por meio da aprendizagem dialógica, só é possível pela participação de todos/as na busca de uma educação de qualidade na Sociedade da Informação, orientada pela comunicação e pelo diálogo. Com isso, é possível buscar a garantia da qualidade da educação de todos/as.

Ao tratar da apropriação da linguagem, Lopes (2009) se fundamenta nos estudos de Lev Vigotski, Mikhail Bakhtin e Ferdinand de Saussure. No que diz respeito à avaliação, a concepção que orienta a pesquisa é de avaliação formativa.

A pesquisa contou com a participação de três escolas que são Comunidades de Aprendizagem, três professoras do primeiro ano do ensino fundamental, uma coordenadora e 37 estudantes do primeiro ano. Os descritores que foram avaliados na pesquisa foram os mesmos apresentados na matriz de referência da Provinha Brasil. Essa matriz é composta

¹³ Foge ao escopo deste trabalho entrar na discussão sobre “sociedade da informação/conhecimento”, para saber mais, indicamos a leitura da obra “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?” (DUARTE, 2008). Contudo, cabe destacar um trecho dessa obra, no qual Duarte (2008, p. 14) afirma que “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. [...] Essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”.

pelos eixos: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita. Cada eixo tem os seus respectivos descritores e habilidades a serem avaliados.

No primeiro semestre da pesquisa foi construído um instrumento avaliativo, seu guia de aplicação e os critérios para correção. No segundo semestre o grupo participante construiu mais dois instrumentos, um de produção textual e outro semelhante ao primeiro, para que os resultados fossem comparados. Ao final do estudo, Lopes (2009, p. 121) afirma que:

Refletindo sobre tudo o que foi vivenciado é possível dizer que um novo olhar sobre o processo avaliativo em busca de uma melhor sistematização de seus instrumentos, superando a ideia de que elaborá-los é algo meramente técnico, procedimental e objetivo, está sendo construído. Sendo assim, organizar, planejar e elaborar instrumentos avaliativos significa buscar ferramentas para compreender o processo de aquisição do conhecimento adquirido pelo sujeito para além do seu diagnóstico, possibilitando uma reorganização da prática docente para que os/as estudantes avancem e desenvolvam em suas máximas possibilidades.

Na concepção da autora o processo de iniciar a elaboração dos instrumentos avaliativos, refletindo sobre quais conteúdos deveriam ser ensinados para que os alunos conseguissem realizar as avaliações, colaborou com a aprendizagem dos estudantes, pois dessa forma os descritores foram transformados em conteúdos¹⁴.

Assim como na pesquisa de Helmer (2009), Lopes (2009) sinalizou que os professores participantes tiveram algumas dificuldades em avaliar os instrumentos, e desse modo, organizaram-se coletivamente para discutir até onde os estudantes poderiam avançar de acordo com as/os séries/anos.

Outro aspecto observado pela pesquisadora foi o fato de os professores participantes sentirem necessidade de estudar os aspectos referentes à aquisição da língua materna para elaborar os instrumentos, o que pode ter ocasionado uma maior aprendizagem dos estudantes.

Como a pesquisa de Lopes (2009) se limita a um determinado contexto escolar (Comunidade de Aprendizagem), as contribuições teóricas acerca da concepção de ser humano, escola e sociedade não se aplicam ao nosso trabalho. Ainda assim selecionamos essa pesquisa, pois sua relevância, para nosso estudo, está na apresentação do processo de elaboração e análise dos descritores e instrumentos para avaliação do processo de

¹⁴ Cabe destacar que ao transformar os descritores em conteúdos ocorre uma inversão do processo educacional, tendo em vista que são os conteúdos que devem orientar a avaliação. Desse modo, há também nesse processo de subordinação dos conteúdos aos descritores de uma avaliação externa de larga escala, um esvaziamento do currículo.

alfabetização, na qual a autora aponta os limites e as possibilidades identificados nos instrumentos elaborados.

A pesquisa de Morais (2014) objetivou analisar as contribuições da “Provinha Brasil” para a reorganização das práticas pedagógicas alfabetizadoras, visando garantir a aprendizagem dos alunos. Para discutir a alfabetização, a autora fundamentou-se principalmente nos estudos de Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Maria do Rosário Longo Mortatti e Ângela Kleiman. Para discutir sobre avaliação educacional ela se baseou em Philippe Perrenoud, Cipriano Luckesi, Maria Teresa Esteban, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Ángel Diaz-Barriga e Almerindo Janela Afonso.

Percebemos que há um ecletismo na seleção do referencial teórico da tese de Morais (2014). A esse respeito, Duarte (2001, p. 36-37) argumenta que o ecletismo se caracteriza “pela justaposição de teorias tão distintas como as de Piaget, Vigotski, Wallon, Ausubel etc.”. O autor afirma que o único critério para pegar uma ideia de cada autor e depois “formar uma grande colcha de retalhos” (p. 90) é o pragmatismo, que por sua vez, caracteriza o ideário neoliberal. Assim, “defender o ‘pragmatismo teórico’, que é sinônimo de ‘ecletismo pragmático’, é aliar-se às forças que lutam pela perpetuação do capitalismo” (idem, p. 147).

Cientes disso, retornamos à pesquisa de Morais (2014) que a organizou para ser analisada em dois eixos: 1) Saberes e práticas das professoras alfabetizadoras e 2) Aprendendo com a prática avaliativa da “Provinha Brasil”. Para isso, a autora pesquisou a prática avaliativa de duas professoras que atuavam no 2º ano do Ensino Fundamental, na rede pública de um município do Maranhão.

Em suas considerações, a autora afirmou que a trajetória de sua pesquisa possibilitou que ela compreendesse os objetivos da avaliação externa, de modo que pode estar a serviço de uma prática avaliativa tradicional ou emancipatória, a depender do avaliador, que no caso é o professor. A autora também sinalizou a necessidade de referências para a prática avaliativa alfabetizadora.

Morais (2014) organizou os resultados da pesquisa em duas categorias de análise: alfabetização e avaliação. No que se refere à primeira categoria, os dados indicaram:

[...] a) o pouco conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética e sobre leitura; b) a realização de atividades mecânicas de leitura e escrita sem aparente significação social; c) o desenvolvimento de atividades com diferentes gêneros textuais, porém sem a contextualização das finalidades e usos sociais desses gêneros; d) a ausência de compreensão da leitura e escrita como conteúdos de alfabetização; e) a compreensão da leitura somente como decodificação, desconhecendo as demais estratégias de

leitura; f) o ensino de conteúdos gramaticais trabalhados como conteúdos de alfabetização (MORAIS, 2014, p. 122).

Faz-se necessário destacar dois aspectos a respeito dessa primeira análise. O primeiro diz respeito à substituição da noção de gêneros discursivos por gêneros textuais. A autora afirma que as atividades realizadas com diferentes gêneros textuais não são contextualizadas e não fica explícita a finalidade dos usos sociais desses gêneros, contudo, quando se trabalha com a finalidade dos usos sociais de determinado texto, está trabalhando com gêneros discursivos e não com gêneros textuais. O segundo aspecto diz respeito ao item “e”, no qual a autora sinaliza que decodificação é uma estratégia de leitura, no entanto, decodificação não é estratégia e sim um requisito para a leitura.

A respeito da categoria “avaliação”, foi constatado que:

[...] a escola constitui espaço de verificação da aprendizagem e não do ensino e avaliação da leitura e da escrita; as práticas avaliativas reforçam o binômio certo-errado, demarcando lugares de saber e não saber; as lacunas formativas dos alunos são avaliadas mais pelo comportamento dos alunos em sala de aula, evidenciando práticas informais de avaliação; e, as professoras não se implicam no processo de produção do sucesso/fracasso escolar dos alunos (MORAIS, 2014, p. 122).

Além dessas constatações, o diagnóstico inicial da pesquisa revelou a ausência de conhecimentos sobre a prática avaliativa da “Provinha Brasil”. Assim, foi realizada uma formação com os professores a fim de esclarecer aspectos relativos às categorias analisadas e à prova em questão.

Ao término de sua pesquisa, Morais (2014) pontuou distanciamentos e aproximações da “Provinha Brasil” para a reorganização da prática alfabetizadora. Sobre os distanciamentos, ela considerou a homogeneização da prática avaliativa; a polarização acerto-erro na sistemática adotada na correção das questões dos testes; o enquadramento dos alunos em níveis de desempenho; o não envolvimento de professores e gestores das escolas na aplicação, correção e análise dos resultados; a compreensão da matriz de referência da “Provinha Brasil” como currículo de alfabetização e a ausência de conhecimentos sobre essa avaliação.

Acerca das aproximações, ela considerou o viés formativo dessa avaliação para além da finalidade diagnóstica e a ressignificação das práticas curriculares de alfabetização.

Essa pesquisa tem importância para nosso trabalho, pois fornece dados significativos acerca da prática pedagógica avaliativa na alfabetização. Apesar do objetivo principal da

pesquisa ser analisar de que modo a “Provinha Brasil” pode contribuir com a organização da prática pedagógica alfabetizadora, a pesquisadora vai a campo e busca desenvolver essas estratégias junto às professoras de alfabetização. Nesse sentido, sua pesquisa evidencia elementos importantes e que precisam ser problematizados, tais como o desconhecimento, por parte das professoras, acerca do sistema de escrita alfabética e sobre leitura. É interessante notar que ao ingressarem na pesquisa, as próprias professoras indicaram a necessidade de uma formação sobre tais conteúdos, o que alterou alguns aspectos da organização do ensino realizada por elas, provocando assim, alterações qualitativas na aprendizagem dos alunos.

Apesar de não discutir a avaliação da alfabetização no Ensino Fundamental, a pesquisa de Magalhães (2016) é relevante para o nosso trabalho, pois trata das contribuições do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural para a avaliação do desenvolvimento realizada no dia a dia pelo professor da Educação Infantil. Como o primeiro ano do Ensino Fundamental é uma etapa de transição, cuja referência dos alunos no início do ano letivo é a Educação Infantil, compreender como se dá o desenvolvimento na primeira infância torna-se fundamental para a prática pedagógica do professor alfabetizador. Magalhães (2016) destaca que a psicologia histórico-cultural fornece parâmetros para uma avaliação científica do desenvolvimento humano, contribuindo com práticas pedagógicas que o promovam. Em sua tese, a pesquisadora sistematizou elementos fundamentais para o professor analisar o desenvolvimento dos alunos e promovê-lo em suas máximas expressões.

A seleção do trabalho de Castro (2017) se justifica pelos mesmos critérios utilizados para selecionar o trabalho de Magalhães (2016), uma vez que Castro (2017) não discute a avaliação no Ensino Fundamental. Contudo, a autora sinaliza elementos sobre a avaliação da aprendizagem, tomando como referência os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, o que evidencia a relevância de sua pesquisa para nosso trabalho.

Os trabalhos selecionados consideram que é preciso ter outro olhar para a prática avaliativa. Alguns se esforçaram na tentativa de criar novos instrumentos junto aos professores para avaliar a aprendizagem da leitura e escrita, dedicando um momento para formação com esses profissionais. Também sinalizaram a necessidade de novas pesquisas sobre esse tema, tendo em vista que ainda precisamos avançar em muitos aspectos. Nesse sentido, buscaremos aprofundar no terceiro capítulo alguns elementos fundamentais para o processo de apropriação da leitura e escrita no primeiro ano do ensino fundamental, evidenciando como se configura a avaliação nesse contexto.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pretendemos neste capítulo compreender como se configura a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva da teoria histórico-crítica e histórico-cultural. No entanto, antes de adentrarmos nas especificidades dos elementos que constituem esse objetivo, reiteramos que a avaliação não é uma ação exclusiva do contexto escolar, mas constitui-se como parte da atividade humana.

Para tal afirmação partimos do pressuposto que o ser humano é um indivíduo biológico, histórico e social, que, para garantir a sua existência, realiza uma atividade intencional, atuando na natureza e transformando-a em prol de suas necessidades.

Duarte (2013) explica, a partir dos fundamentos de Marx, que todo animal realiza uma atividade para garantir sua sobrevivência, a diferença da atividade dos animais em geral para a atividade humana reside no fato de o ser humano ser o único animal que planeja as suas ações. Marx (2013, p. 255-256) exemplifica essa diferença ao assinalar que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.

Desse modo, antes do indivíduo realizar uma ação ele a idealiza, projeta e, durante esse processo, ele avalia as circunstâncias, as possibilidades, os instrumentos necessários para tal realização. Para o ser humano “[...] é possível criar algo que só existe idealmente para ele. Pode também transformar o que já está disponível e tornar a ideia em matéria [...] por via do planejamento, da ação sobre a matéria” (CANDIDO, 2017, p. 24).

Assim, o ser humano planeja a sua ação, avalia suas possibilidades de execução, se necessário reorganiza seu planejamento e, ao final do processo, ele avalia novamente se o produto de seu trabalho corresponde ao que foi planejado e atende às suas necessidades. Dessa forma, podemos afirmar que a avaliação se constitui junto ao planejamento. Portanto, avaliação e planejamento são duas categorias intrínsecas ao trabalho humano.

Nesse sentido, se compreendemos que avaliar é inerente à atividade humana e se entendemos o trabalho como “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”

(MARX, 2013, p. 255), consideramos, então, que a avaliação está relacionada com a transformação e se constitui na dinâmica entre o ideal e o real (MORAES, 2008). Diante disso, faz-se necessário diferenciar a dimensão da avaliação que o ser humano realiza cotidianamente da avaliação realizada no contexto escolar.

Nas atividades corriqueiras a avaliação tem uma dimensão prática, imediata, não revela a essência dos fenômenos, pode-se afirmar que essa avaliação tem um caráter assistemático. Já a avaliação escolar “tem como questão de fundo o ideal de homem que deseja formar, qual o papel da escola na formação dos indivíduos” (MORAES, 2008, p. 26). Portanto, essa avaliação precisa ter um caráter sistemático, buscando ir além do fenômeno aparente e, por isso, a avaliação no contexto escolar não pode ser compreendida em si mesma, pois está inserida em um contexto maior (MORAES, 2008).

Tecidas essas considerações iniciais, cabe-nos esclarecer nesse momento que não pretendemos abordar a temática da avaliação da leitura e da escrita de forma que o produto deste trabalho seja um “manual” a ser seguido. Compreender que a avaliação não tem um fim em si mesma significa entendê-la como prática constante do trabalho educativo, de modo que não há um “passo a passo”. Assim, para fins didáticos, organizamos este capítulo em quatro momentos. No primeiro, versamos sobre o método pedagógico da teoria histórico-crítica, destacando o movimento dialético do processo de ensino e aprendizagem, o que nos leva ao segundo momento, em que se faz necessário evidenciar a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, crucial para a organização do trabalho pedagógico. Como nosso objeto de pesquisa se dirige ao primeiro ano do ensino fundamental, o terceiro momento diz respeito ao sujeito dessa etapa da educação básica, explicitando as questões referentes ao desenvolvimento desse indivíduo e, por último, o quarto momento trata especificamente do processo de apropriação da leitura e da escrita a ser realizado por esse indivíduo.

Ora, se objeto deste trabalho é a avaliação, não há uma parte do capítulo dedicado exclusivamente para ela? Como afirmamos anteriormente, o ato de avaliar não pode ser compreendido em si mesmo, mas na relação com os outros elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, nos esforçamos em situar a avaliação ao longo do texto, destacando como ela se manifesta nos diferentes momentos da prática pedagógica alfabetizadora, tentando, assim, explicitar que ela não pode ser resumida a um mero instrumento avaliativo ao final do processo pedagógico.

Isto posto, nos encaminhamos para o primeiro momento, que diz respeito ao método pedagógico da pedagogia histórico-crítica.

3.1 O método da pedagogia histórico-crítica

Ao organizarmos o trabalho pedagógico em coerência com os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, precisamos ter ciência de que o método pedagógico dessa teoria se pauta no materialismo histórico-dialético. Isso significa que uma didática embasada na pedagogia histórico-crítica não pode ser planejada em passos sequenciais, seguindo a lógica formal, pois a dinâmica do materialismo histórico-dialético pressupõe movimento, historicidade, contradição e totalidade (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

Assim, o método da pedagogia histórico-crítica toma a prática social como o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho educativo. No ponto de partida a compreensão dos alunos situados nessa prática é de caráter sincrético, isto é, possuem uma visão caótica do todo. Já no ponto de chegada, a compreensão desses alunos ascende ao caráter sintético (SAVIANI, 2008). Esse movimento que vai da síncrese à síntese é mediado pela problematização, instrumentalização e catarse. No entanto, cabe destacar que esses momentos não seguem uma lógica sequencial e nem são estanques, considerando-se que o movimento que vai do ponto de partida ao ponto de chegada é permeado por contradições da realidade concreta.

De acordo com Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 14),

Partir da prática social e dela extrair os elementos culturais que serão traduzidos em saber escolar requer a identificação de como se expressam as relações humanas em um dado tempo histórico, segundo um determinado modo de produção, tendo especificidades e particularidades que se expressam nos diferentes grupos e classes sociais.

Em outras palavras, situar o trabalho pedagógico na prática social exige uma compreensão da realidade para além de sua aparência, buscando entender suas particularidades e múltiplas determinações, até chegar a sua essência. Diante disso, precisamos ter clareza que “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201).

Essa citação evidencia que não podemos limitar o trabalho pedagógico ao cotidiano dos alunos, mas tomá-lo como ponto de partida para ensinar conteúdos mais relevantes para a sua formação. Não estamos desmerecendo os conhecimentos que o indivíduo aprende ao longo de sua vida, por intermédio da *internet*, da televisão, da família, dos amigos etc. Esses conteúdos fazem parte da história de cada sujeito, mas não são suficientes para compreender a realidade em sua totalidade. Desse modo, se a escola não for além do campo das aparências, ela perde seu sentido.

Coelho (2016) direciona essa discussão para o campo da alfabetização e coloca em relevo o discurso corrente e hegemônico nesta área, o qual afirma que os textos e os materiais de leitura de maneira geral devem se limitar ao cotidiano dos estudantes. Nas palavras do autor:

Subjaz a essa interpretação a visão de que a cultura popular é a cultura autêntica, legítima e, portanto, nela está a verdade, a força e a consistência para a formação dos filhos da classe trabalhadora, enquanto a cultura erudita serviria para legitimar os mecanismos de poder da classe dominante. Do mesmo modo, essa visão dicotômica entre saber popular e saber erudito perpassa a noção de que o alfabetizador deve priorizar a fala popular em detrimento da fala padrão, sobre o pressuposto da autenticidade e legitimidade da primeira, e arbitrariedade e artificialidade da segunda. A fala popular expressaria a riqueza das vivências do indivíduo e, portanto, não caberia ao alfabetizador problematizá-la, mas reiterá-la. O ato de correção de verbalizações como “pobrema” por “problema”, por exemplo, é visto como autoritarismo e pedantismo, tendo em vista que a primeira forma é parte do cotidiano do aluno e de sua comunidade linguística, plena de significado nesse meio, e, a segunda, mera expressão de um falar que se submete aos mecanismos de um poder obtido pela força material (p. 76).

Essa visão dicotômica entre saber erudito e saber popular é refutada por Saviani (2013, p. 69) ao explicar que “nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular”. Segundo o autor, os elementos da ideologia e da cultura erudita adentram a cultura popular, sendo convertidos em senso comum, chegando às massas populares. Diante disso, cabe então à escola promover ao povo o acesso sistematizado dos saberes eruditos em suas formas mais elaboradas, pois assim o saber erudito deixa de ser “[...] um sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população” (SAVIANI, 2013, p. 69).

Cientes disso, consideramos que corrigir a verbalização de palavras como “pobrema” não se configura um ato autoritário ou pedante, tendo em vista que a aprendizagem da fala

padrão¹⁵ é premissa para uma correta apropriação e desenvolvimento da escrita que, por sua vez, não pode ser considerada um conhecimento elitizado, mas um patrimônio que deve ser socializado com todos os indivíduos da sociedade.

Por conseguinte, reiteramos que sistematizar um ensino que busque promover nos alunos um salto qualitativo que vai da síntese à síntese requer uma seleção dos conteúdos mais relevantes para a formação desses estudantes e, nesse momento, “[...] há que haver a problematização dos conteúdos” (MARSIGLIA; MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 15).

Os autores evidenciam que essa problematização diz mais respeito aos professores do que aos alunos, no sentido de que cabe aos docentes selecionar o que precisa ser ensinado, o que é fundamental para compreender e transformar a realidade na qual estão inseridos.

Além dessa questão, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) destacam outros dois aspectos da problematização. O primeiro se refere às necessidades que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, “[...] a passagem do não-domínio ao domínio de determinado conhecimento, em certo grau de complexidade, permite que novas problematizações sejam colocadas em pauta” (p. 17). O segundo aspecto é relativo ao papel da educação como mediadora da prática social e, nesse sentido, a problematização não se limita a questionar quais conteúdos devem ser ensinados, mas colocar em pauta também as questões referentes às condições necessárias ao trabalho pedagógico.

Notemos que ao problematizar, o professor analisa e avalia os diversos aspectos referentes à prática pedagógica. Ele toma como ponto de partida a prática social na qual ele e os estudantes estão inseridos para avaliar os elementos determinantes dessa prática, os quais precisam ser transmitidos aos alunos. Além disso, ele também avalia as circunstâncias, as possibilidades e os limites de seu trabalho a ser instrumentalizado. O excerto a seguir explica como os elementos “ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada” se relacionam dialeticamente na prática educativa:

Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. Mas ao problematizar, podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações - iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em

¹⁵ Não podemos perder de vista a questão: “quem institui o que é a fala padrão?” Desse modo, estamos cientes que a fala padrão tem origem, historicidade e classe, contudo, consideramos que “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).

relação ao conteúdo, o que já expressa catarse. Assim, a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações. E dessa forma, o trabalho pedagógico se efetiva visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta. Destarte, a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, haja vista que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada. O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino, e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p.19).

Pelo que foi exposto até aqui, pode-se inferir que, ao planejar a prática pedagógica, o professor precisa saber quem são os seus alunos e quais as apropriações que eles carregam consigo até o presente momento. Essas informações, apesar de serem fundamentais para que o professor organize um ensino que possibilite promover o desenvolvimento dos alunos em suas máximas possibilidades, não são suficientes. Para isso, é preciso também compreender como o indivíduo se desenvolve e qual a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

3.2 A intrínseca relação entre aprendizagem e desenvolvimento

Ao versar sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2018) destaca que a aprendizagem escolar nunca começa do zero, pois a criança começa a aprender muito antes de ingressar na escola. O autor utiliza como exemplo o caso de uma criança que começa a estudar aritmética, contudo, antes de ir à escola ela já possui determinada noção de quantidade, pois já passou por situações que envolvesse a adição, a subtração e a divisão. Dessa forma, Vigotski nos alerta que não podemos ignorar que a criança já chega à escola com uma etapa definida de desenvolvimento. Com isso, não podemos pensar em aprendizagem sem relacioná-la com o desenvolvimento do indivíduo.

Partindo do pressuposto que a aprendizagem e o desenvolvimento entram em contato nos primeiros momentos de vida da criança, o autor indica que a aprendizagem escolar se diferencia da aprendizagem pré-escolar (anterior ou independente da escola) por oferecer algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança, além de ser uma aprendizagem sistematizada. Sendo assim, o autor assinala que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança, posto que não é em qualquer idade que se pode ensinar determinados conteúdos, como a gramática e a álgebra, por exemplo.

Diante disso, consideramos que a organização do ensino se fundamenta na tríade **conteúdo-forma-destinatário** (MARTINS, 2013), de modo que o **conteúdo** diz respeito ao objeto do conhecimento, a **forma** consiste nos caminhos metodológicos e o **destinatário** é o aluno, o sujeito a quem se destina a aprendizagem.

Para definir o conteúdo e estabelecer de que forma ele será transmitido, o professor precisa saber quem é seu destinatário, pois como explicou Vigotski (2018), não se pode ensinar qualquer conteúdo de qualquer forma, nem em qualquer idade. Desse modo, o autor conclui que existe uma relação fundamental e incontestável entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem.

Nesse sentido, Vigotski postula que é preciso determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento iminente. O nível de desenvolvimento efetivo é o “[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKI, 2018, p.111). Grosso modo, é o que a criança consegue realizar sozinha como resultado de um processo mediado de aprendizagem. Entretanto, Martins (2013) ressalta que muitas interpretações de Vigotski preterem o aspecto da dinâmica interna desse nível. Segundo a autora, o desenvolvimento de determinada ação, operação ou conceito não se encerra quando a criança demonstra que já consegue realizar tal ação ou que assimilou determinado conceito, esse momento caracteriza o início do desenvolvimento.

Avaliamos, pois, que a proposição vigotskiana de “nível de desenvolvimento real” carrega consigo um problema cuja resolução incide sobre a qualidade da prática pedagógica: o que ela faz com as funções psíquicas que a criança já desenvolveu expressas naquilo que já sabe – quer esse saber seja resultado das experiências prévias da criança, quer tenha sido adquirido por ação do ensino escolar. Assim, Vigotski considerou que as finalidades do reconhecimento desse “nível” no trabalho pedagógico não se limitam à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais (MARTINS, 2013, p. 286-287).

Com base nos estudos de Vigotski, Martins (2013, p.287, grifo da autora) apresenta a área de desenvolvimento iminente como “[...] **superação** do nível de desenvolvimento real na direção de formação de conceitos”. De acordo com a autora, as interpretações que consideram a referida área apenas como aquilo que a criança consegue realizar com o auxílio de um par mais desenvolvido, não captaram os postulados de Vigotski em sua totalidade.

Ora, se atuar na “área de desenvolvimento iminente” pressupõe o trato com pendências interfuncionais, com pendências afetivo-cognitivas, há que se identificá-las e planejadamente agir sobre elas. Essa não nos parece ser tarefa de nenhuma outra criança, por mais experiente que seja. Preterir esse fato, a nosso ver, tem corroborado aproximações equivocadas entre a teoria vigotskiana e outras, para as quais a complexificação do desenvolvimento psíquico transcorre de modo espontâneo e por mera interação com o meio, independentemente da qualidade das mediações que operam nele (MARTINS, 2013, p. 288).

O nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento iminente estão intercomunicados dialeticamente. Compreender a importância dessa relação dialética é fundamental para que a escola cumpra a sua função, que é desenvolver o indivíduo em suas máximas possibilidades.

A esse respeito, Vigotski (2018) socializou os resultados de uma pesquisa em que foi constatado que um grupo de crianças tinha pouca capacidade de pensamento abstrato. Pensando em adaptar o trabalho pedagógico à realidade dessas crianças, os docentes limitaram o seu ensino aos meios visuais. Após diversas experiências constataram que esse ensino não ajudou as crianças a superarem tal incapacidade, mas a consolidou (VIGOTSKI, 2018). Desse modo, a escola não deve se limitar apenas ao que a criança demonstrou que já sabe, mas buscar desenvolver aquilo que é possível e ainda não foi desenvolvido, complexificando o que já está consolidado. Isso significa que uma educação com fins desenvolvimentistas implica uma organização adequada do ensino e, de acordo com Vigotski (2018, p. 114), “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, tomamos como pressuposto que a aprendizagem promove o desenvolvimento, e o que promove a aprendizagem é o ensino. Nessa lógica:

Se é o ensino que promove o desenvolvimento por meio da correta organização da aprendizagem da criança, então é a avaliação desse desenvolvimento que nos permite o acesso a tal ensino, que não está aparente na relação, mas está contido no desenvolvimento da criança (MAGALHÃES, 2016, p. 74).

Contudo, não podemos generalizar o ensino e a aprendizagem e afirmar que a apropriação de qualquer conteúdo provocará uma reorganização das funções psíquicas. Reiteramos, então, a necessidade de levar em consideração a tríade **conteúdo-forma-destinatário** no momento da organização do ensino, pois o conteúdo a ser ensinado para uma criança que está ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental é diferente do que será

trabalhado com uma turma de quinto ano, por exemplo. Mesmo que esse conteúdo seja da mesma área de conhecimento ou tenha o mesmo objeto, a forma de transmissão e o objetivo almejado são distintos. Portanto, ao pensarmos a avaliação nessa relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, concordamos com Moraes (2008, p. 107 - 108) quando afirma que:

[...] a avaliação apresenta-se como uma forma de acompanhar se a atividade de ensino elaborada pelo professor desencadeou a atividade de aprendizagem esperada pelo aluno, possibilitando compreender o processo de desenvolvimento da criança. [...] O acompanhamento desse processo permite pressupor que a avaliação constitui-se mediadora entre a atividade de ensino organizada pelo professor e a atividade de aprendizagem realizada pelo aluno.

Com isso, consideramos que conhecer o sujeito da tríade *conteúdo-forma-destinatário* é parte fundamental da atividade de ensino elaborada pelo professor e, como o objeto deste estudo se limita ao primeiro ano do Ensino Fundamental, versaremos no próximo item sobre o período do desenvolvimento no qual se encontram os alunos ingressantes nessa etapa da Educação Básica.

3.3 O aluno do primeiro ano do ensino fundamental

Com a homologação do Ensino Fundamental de nove anos, o ingresso no primeiro ano dessa etapa passou a ser com seis anos de idade. O aluno que entra no primeiro ano do ciclo de alfabetização está realizando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa mudança, mesmo quando conduzida de uma forma tranquila, isto é, sem exigir transformações abruptas no comportamento da criança, requer uma nova postura diante das tarefas a serem realizadas e das relações pessoais que serão estabelecidas. Com a entrada no Ensino Fundamental, a criança passa a ter responsabilidades que não tinha antes. Essa nova realidade estabelecida em sua vida provoca mudanças de ordem psíquica, possibilitando que ela transite para um novo período do desenvolvimento.

No texto intitulado “A periodização do desenvolvimento psíquico”, Tuleski e Eidt (2016) afirmam, com base em Elkonin (1987), que ao longo do desenvolvimento é possível elencar as atividades-guia¹⁶ de cada período. Assim, a atividade-guia do primeiro ano de vida

¹⁶ Atividade-guia, atividade dominante ou principal são termos utilizados em traduções para designar a atividade “cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 312 apud TULESKI; EIDT, 2016, p. 50). Neste trabalho faremos uso da terminologia atividade-guia.

é a **comunicação emocional direta**; na primeira infância é a **atividade objetal manipulatória**; na idade pré-escolar é a **atividade de jogo de papéis**; na idade escolar é a **atividade de estudo**; no início da adolescência é a **atividade de comunicação íntima e pessoal** e na adolescência é a **atividade profissional/estudo**. Contudo, ressaltamos que para a teoria histórico-cultural:

[...] o desenvolvimento não resulta nem do polo sujeito nem do polo objeto (condições sociais de vida), mas da natureza e da qualidade das mediações interpostas entre ambos. Por conseguinte, os dispositivos biológicos naturais – “localizados” no polo sujeito, a exemplo da idade cronológica – não são parâmetros reais que balizam a evolução/ transformação dos períodos experienciados pelos indivíduos (MARTINS, 2016, p. 21).

A autora sintetiza essa explicação afirmando que “cada período representa a superação por incorporação do período precedente, ou, como temos veiculado: cada período nasce de ‘dentro da barriga’ do anterior!” (MARTINS, 2016, p. 33). Nesse sentido, o ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental não significa que a atividade dominante do seu desenvolvimento passou a ser de uma hora pra outra a atividade de estudo, mas que o meio em que ela se encontra a partir de agora provoca novos motivos, novas necessidades e, portanto, uma nova atividade irá guiar seu desenvolvimento nesse período. Ainda assim, a atividade anterior não deixa de existir na vida da criança, mas permanece como atividade acessória¹⁷.

Martins e Facci (2016) explicam que Elkonin (1987) dividiu a infância em dois períodos, o jogo de papéis sociais e o estudo. O jogo de papéis sociais é a atividade-guia característica da criança em idade pré-escolar¹⁸, enquanto a atividade de estudo é característica da criança em idade escolar.

No período do jogo de papéis sociais a referência da criança são as relações humanas. Ela quer fazer o que os adultos fazem e tenta representar, por meio da brincadeira, as pessoas desempenhando suas funções na sociedade. Dessa maneira, a criança brinca de ser professor, motorista, médico, entre outras situações que elas já presenciaram. Essa atividade tem um papel muito importante nesse momento do desenvolvimento, que é a conquista do autodomínio da conduta. Sobre essa conquista, Martins e Facci (2016, p. 132) pontuam que:

¹⁷ Compreendemos como atividade acessória aquelas que estão em todos os períodos do desenvolvimento e dão sustentação à atividade-guia.

¹⁸ Martins e Facci (2016) pontuam que a idade pré-escolar se estende dos 3 aos 7 anos. No Brasil, porém, o ingresso no Ensino Fundamental acontece com 5 ou 6 anos. Assim, quando usamos o termo idade pré-escolar, estamos nos referindo a essa faixa etária e não às etapas da Educação Básica.

Ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumiram na brincadeira. No mundo da brincadeira existem regras fixas, que refletem as relações sociais entre as pessoas e os objetos, um mundo de realidade. Ao assumir um papel, que por sua vez determina e encaminha o comportamento na brincadeira, a criança busca seguir a regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações sociais. Qualquer infração da lógica das ações não é aceita, justificando que na vida real não é assim.

O desenvolvimento do autodomínio da conduta é fundamental para que a criança em idade escolar tenha um bom desempenho em seus estudos. Além dessa capacidade que é germinada no jogo de papéis sociais, as outras atividades realizadas também são fundamentais e contribuem significativamente na formação de novas funções psicológicas nas crianças. Como nosso objeto se dirige à alfabetização, destacaremos aqui uma atividade específica desse período, que é o ato de desenhar.

Dangió e Martins (2018, p. 164) esclarecem que “[...] o desenho traz consigo a representação gráfica simbólica que a criança gradativamente vai alcançando em seu processo de desenvolvimento”. É por meio do desenho que a criança representa as pessoas, o ambiente ao seu redor e se expressa, registrando seu pensamento. Ao desenhar, a criança desenvolve a capacidade de simbolização, considerada por Lemle (2009) fundamental no processo de apropriação da escrita.

Durante a idade pré-escolar a criança vai aprimorando suas técnicas no desenho, se dedicando em representar no papel a realidade de maneira mais fidedigna. Assim, os rabiscos aleatórios vão ficando para trás e dão lugar às formas e cores planejadas. O que não era possível reconhecer nos rabiscos passa a ser identificado com o aprimoramento do desenho. Contudo, Dangió e Martins (2018), consideram que o salto qualitativo para a alfabetização acontece quando a criança compreende que ela não precisa se limitar ao desenho das coisas, ela também pode desenhar a fala.

A evolução do desenho para a escrita não acontece espontaneamente, é um ato que demanda determinadas capacidades. Versaremos sobre essas capacidades no próximo item e, por ora, nos limitaremos a afirmar que o trabalho realizado na Educação Infantil promove o desenvolvimento das capacidades necessárias para o bom desempenho no Ensino Fundamental, para a apropriação da leitura e da escrita, para a autonomia, enfim, prepara a criança para a atividade de estudo. Ocorre que a criança não sai da Educação Infantil com

essas capacidades consolidadas. Conforme já mencionamos, quando ela ingressa no Ensino Fundamental está em transição, em um momento de crise.

Martins e Facci (2016) explicitam que são as crises que nos permitem identificar os momentos de transição entre o final de uma etapa do desenvolvimento e o início de outra. Elas afirmam que essas crises surgem, geralmente, no limite entre as idades ou quando motivos externos exigem outra postura da criança diante da realidade. As autoras explicam que apesar dos períodos de crise serem curtos, eles produzem mudanças significativas na personalidade da criança e em sua relação com a realidade.

A respeito dessas mudanças que as crises provocam no comportamento da criança, Martins e Facci (2016, p. 154-155) afirmam que é possível identificar três traços característicos das crises:

- 1) é difícil determinar o exato momento em que elas começam e terminam;
- 2) muitas crianças mostram-se desobedientes, caprichosas e difíceis de educar, pois entram frequentemente em conflito com os adultos que os rodeiam;
- 3) têm caráter negativo, resultante de atitude assumida pelas crianças diante das novas exigências.

As autoras esclarecem que a “essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior” (MARTINS; FACCI, 2016, p. 155). Tal reestruturação acontece com o surgimento de novos motivos e necessidades na vida da criança, resultando em uma mudança em seu comportamento.

O início do Ensino Fundamental é um momento de grande transformação. Nele, a criança passa a ocupar um lugar mais valorizado pela sociedade. A atividade principal desse período é a atividade de estudo, no entanto, Asbahr (2016) nos orienta a não confundirmos essa atividade com as tarefas realizadas pelas crianças diariamente na escola, como exercícios de fixação, leituras de textos, exercícios avaliativos etc. A autora define a atividade de estudo como aquela que “promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação¹⁹ psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico” (ASBAHR, 2016, p. 171).

Se as tarefas realizadas na escola tiverem a finalidade de promover a formação do pensamento teórico, podemos considerá-las como parte da atividade de estudo, caso contrário,

¹⁹ O termo neoformação pode ser compreendido como a formação ou a reorganização dos processos psíquicos (TULESKI; EIDT, 2016).

se tornam apenas operações mecânicas que pouco contribuem para a formação do estudante (ASBAHR, 2016).

Conforme já expusemos, é preciso preparar a criança para a atividade de estudo, pois ela não se forma de maneira natural. O autodomínio da conduta é uma capacidade muito importante para o desenvolvimento de uma postura de estudante, todavia, para que a criança adote essa postura é necessária a formação de motivos para o estudo.

Asbahr (2016) pontua que o fato do Ensino Fundamental ser socialmente valorizado, produz um interesse inicial pelos estudos por parte da criança. Para a autora, essa valorização justifica a alegria que grande parte das crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental sente em ir para a escola e aprender algo novo. Nesse período o interesse das crianças é o próprio conhecimento e, portanto, o motivo para a constituição da atividade de estudo é a aprendizagem.

Vimos até aqui que atualmente o ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental acontece com seis anos e, cientes disso, tomamos como pressuposto que em condições adequadas de vida e de educação, ela se encontra em um período do desenvolvimento no qual a atividade-guia é o jogo de papéis sociais. O ingresso nessa etapa da Educação Básica provoca mudanças na vida do sujeito, ocasionando uma reestruturação psíquica. Contudo, a transição em direção ao próximo período do desenvolvimento não acontece naturalmente, é preciso o surgimento de novas necessidades. O período da atividade de estudo, cuja finalidade é a formação do pensamento teórico, exige o desenvolvimento de certas capacidades. Diante disso, compreendemos que as capacidades apresentadas pela criança no primeiro ano do Ensino Fundamental situam-se em sua zona de desenvolvimento iminente, ou seja, se apresentam como possibilidades de desenvolvimento.

Tecidas essas considerações, reafirmamos que a investigação das funções psíquicas já desenvolvidas nos alunos é indispensável para que o professor possa organizar um ensino que atue na área de desenvolvimento iminente, consolidando assim, as funções em maturação e provocando novas necessidades.

Assim, o planejamento de uma prática pedagógica alfabetizadora requer um conhecimento prévio não apenas dos sujeitos da aprendizagem, mas também dos conteúdos que serão trabalhados. Considerando que não é qualquer aprendizagem que provoca o surgimento de novas funções psíquicas, “há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo” (DUARTE, 2016, p. 67). No caso do primeiro ano do ciclo de alfabetização, o trabalho

pedagógico se dirige à consolidação das capacidades necessárias para a apropriação da leitura e da escrita.

3.4 A apropriação da leitura e da escrita

De acordo com Luria (2018, p. 144) “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação”. Sendo assim, antes de se apropriar da linguagem escrita, o indivíduo precisa ter certo domínio de outras formas de comunicação, como a linguagem oral, por exemplo.

Dangió e Martins (2018) explicitam que a apropriação da escrita vai além da aprendizagem de sons e letras, pois deve ser compreendida como a conquista de uma nova linguagem, sem desconsiderar sua origem e seu processo histórico. Outro fator destacado pelas autoras é que a escrita precisa ser entendida “como um processo de aprendizagem de um amplo sistema de desenvolvimento das funções psíquicas ao longo do percurso histórico-cultural da criança” (p. 25).

A linguagem, de maneira geral, é uma criação advinda das necessidades humanas historicamente produzidas. Ela se insere no seio da atividade social, que constitui o meio pelo qual o gênero humano se desenvolve. A atividade vital humana, isto é, o trabalho, garante o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana por meio da relação dialética entre objetivação e apropriação²⁰. A respeito dessa relação, Martins (2016, p. 14) destaca que o processo de aquisição das particularidades humanas requer a apropriação do patrimônio que foi objetivado historicamente. De acordo com a autora:

Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo das objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.

A mediação entre os seres humanos e a cultura é realizada por meio dos signos. Com base nos estudos de Vigotski, Martins (2016) explica que são os signos que condicionam a

²⁰ Podemos compreender a categoria objetivação na relação do ser humano com a natureza, a qual o indivíduo transforma produzindo os meios necessários para satisfazer suas necessidades básicas, garantido assim, a sua sobrevivência. Ao satisfazer suas necessidades, o ser humano cria uma realidade humana, pois transforma a natureza e a si próprio, objetivando-se nessa transformação (DUARTE, 2013). A objetivação é, portanto, o processo pelo qual a atividade do indivíduo se converte em propriedades do objeto. Por sua vez, a categoria apropriação é o inverso da objetivação, pois diz respeito ao processo que transfere para o sujeito a atividade encerrada no objeto (COSTA, 2014).

transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores. Nas palavras da autora:

Ao introduzir o conceito de signo, o autor postulou que o ato especificamente humano apresenta-se na qualidade de ato instrumental, uma vez que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõe-se o novo elemento designado signo. O signo então opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior, mas, dependente dos signos disponibilizados (MARTINS, 2016, p. 15).

De acordo com Magalhães (2016), visando analisar o signo enquanto instrumento psicológico, Vigotski recorreu ao conceito de ferramenta. O autor considerou que os conceitos de signo e ferramenta precisam ser analisados sob três aspectos distintos: suas semelhanças, suas diferenças e suas convergências. Desse modo, ferramenta e signo se assemelham por terem uma função mediadora na atividade do indivíduo, sendo que a ferramenta reconfigura as relações do trabalho e o signo, as funções psíquicas (MAGALHÃES, 2016).

A diferença entre esses dois conceitos está na orientação, uma vez que a ferramenta dirige-se para o meio externo, modificando a natureza e o signo para o meio interno, alterando a conduta do indivíduo. A autora esclarece que ao pontuar a convergência entre os dois conceitos, Vigotski se fundamenta nos estudos de Marx, pois considera a premissa de que o sujeito, ao transformar a natureza, transforma a si próprio. Assim, “[...] a ferramenta que modifica a atividade externa é também um signo que modifica a atividade interna, pois apresenta um significado social” (MAGALHÃES, 2016, p. 39).

Martins (2013) elucida que, a priori, Vigotski estava interessado em identificar os efeitos do signo no desenvolvimento do psiquismo e a partir de seus experimentos concluiu que a utilização do signo ampliava a capacidade de resolver problemas e o autocontrole da conduta. Ao se aprofundar no estudo desse tema, o autor se debruçou sobre o conteúdo do signo, suas significações. Conseqüentemente, o autor “[...] encontrou na significação do signo o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, identificando na palavra o ‘signo dos signos’” (MARTINS, 2013, p. 67).

A palavra, como enunciado, é o signo que conduz o desenvolvimento psíquico, pois carrega consigo um significado. É a apropriação da linguagem pelo indivíduo, isto é, o domínio das palavras e dos conceitos, que promove uma reorganização nas funções psíquicas

superiores. Logo, nós não aprendemos a ler e escrever somente para interagir com o cotidiano (ler sinalizações de ônibus, fazer listas ou bilhetes). A aquisição da linguagem escrita, assim como da linguagem oral, é humanizadora.

O processo de apropriação da linguagem escrita é mais complexo que a apropriação da linguagem oral, pois o registro exige um alto grau de abstração. Nesse processo, a criança substitui os signos sonoros por signos gráficos (DANGIÓ; MARTINS, 2018). A esse respeito, Dangió e Martins (2018) dedicaram uma parte de seu estudo a responder quais seriam as capacidades necessárias para a alfabetização. Para isso, as autoras recorreram à obra de Miriam Lemle intitulada “Guia teórico do alfabetizador”, na qual a autora sinaliza cinco capacidades²¹ que uma criança não alfabetizada deve desenvolver para começar a entender o processo de abstração da escrita. Essas capacidades são: 1) simbolização; 2) discriminação das formas das letras; 3) discriminação dos sons da fala; 4) consciência da unidade palavra; e 5) organização da página escrita (LEMLE, 2009).

A referida autora elucida que para a criança não é fácil entender que os registros no papel são símbolos dos sons da fala. Para tal compreensão ela precisa se apropriar do conceito de símbolo e desenvolver a **capacidade de simbolização**. Lemle (2009, p. 5) destaca que “a ideia de símbolo é bastante complicada. Uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada”. Ela exemplifica essa afirmação citando símbolos presentes em nosso cotidiano, como a cor vermelha no sinal de trânsito que simboliza a instrução “pare” e o dedo indicador virado para cima na frente da boca que simboliza a indicação para fazer “silêncio”. A autora considera que esses e tantos outros símbolos que são comuns na vida da criança nos mostram que “a relação entre um símbolo e a coisa que ele simboliza é inteiramente arbitrária, ou seja, a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada” (LEMLE, 2009, p. 5).

O desenvolvimento dessa função inicia-se muito antes da criança chegar à idade escolar. Conforme mencionamos anteriormente, o desenho tem um papel importante nesse desenvolvimento, contudo, para chegar à etapa de simbolizar por meio de desenhos e posteriormente à escrita, há todo um percurso que começa a ser ampliado desde a primeira infância.

²¹ Cabe destacar que as cinco capacidades elencadas por Lemle (2009) são restritas à forma, pois não tratam dos aspectos relacionados à noção de texto e enunciado.

A título de exemplo, quando o bebê chora e o cuidador adulto lhe atende, esse gesto resulta na produção, em seu cérebro, de substâncias psicológicas, isto é, é gerado novo produto, uma nova forma de o bebê se relacionar com o mundo. Nesse caso, ocorre a gradativa substituição da relação biológica pela relação afetiva-emocional, que irá criar na criança a necessidade da presença do outro, mesmo quando ela não tem a mesma demanda anterior, iniciando assim o processo de desenvolvimento do símbolo na criança (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 156).

É sabido que a linguagem é o signo que medeia as relações sociais humanas e atua na transformação das funções psicológicas elementares em funções superiores. À vista disso, a comunicação verbal com a criança, desde a mais tenra idade, constitui um ato muito importante para o desenvolvimento da capacidade de simbolização. A priori, no início da aquisição da linguagem, a criança utiliza a palavra isoladamente, sem construir uma sentença. Nesse momento, a função da palavra se restringe à denominação de objetos e uma mesma palavra pode significar várias coisas, a depender do contexto e da entonação. De acordo com Coelho (2016), geralmente as primeiras palavras a serem formadas são os substantivos.

O salto qualitativo no psiquismo da criança acontece quando ela entende que existe uma conexão interna entre a palavra e o objeto, ou seja, uma conexão entre signo e significado (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 44). É nessa fase que o vocabulário da criança cresce exponencialmente, pois ela sente a necessidade de nomear ações, emoções e as relações experienciadas. Nesse esteio, Lemle (2009) considera que se a criança não compreender a relação simbólica entre dois objetos, ela não aprenderá a ler.

A segunda capacidade apontada por Lemle (2009) é a de **discriminar as formas das letras**. A autora evidencia que para quem não é alfabetizado, as letras no papel não indicam nada, são apenas rabiscos aleatórios. Podemos compreender a situação em que a criança se encontra se pensarmos em nosso caso diante de uma língua estrangeira com a qual nunca tivemos contato. Se um indivíduo alfabetizado na língua portuguesa (e essa for a única língua em que ele seja proficiente), deparar-se com um texto em mandarim, por exemplo, ele não conseguirá identificar nenhum caractere, assim como não distinguirá as suas especificidades. O mesmo acontece com a criança diante das letras, e o que ela precisa é aprender que “cada um daqueles risquinhos vale como um símbolo de um som da fala” (LEMLE, 2009, p. 5). A autora enfatiza que no momento dessa aprendizagem, a criança precisa ter desenvolvido outra função, a percepção. Ela afirma que essa necessidade se dá pelo fato das letras do nosso alfabeto terem formas bastante semelhantes, como o *p* e o *b*; *d* e *b*; *p* e *q*. O que diferencia

essas letras é a posição e a orientação do traço e da “barriguinha”, ou seja, é uma diferença bem sutil.

Notem que os objetos manipulados em nosso dia a dia não se transformam ao mudarem de posição. Uma escova de dentes é sempre uma escova de dentes, esteja virada para cima ou para baixo. Um copo de cabeça para baixo ainda é um copo. Mas um *b* com haste para baixo vira um *p*, e um *p* virado para o outro lado vira *q*. Do mesmo modo, um *n* com uma corcova a mais vira *m*, e um *e* alongado para cima passa a valer *l*, um *a* sem seu cabinho passa a ser *o*, e assim por diante (LEMLE, 2009, p. 6).

Vale destacar que o desenvolvimento da percepção requer a formação dos conhecimentos acerca do objeto (MARTINS, 2013), isso significa que a criança só consegue perceber essas diferenças sutis nas letras, se um adulto promover um contato com a letra que se deseja ensinar, apresentando-a com seu respectivo nome, sua característica, forma, explicando sua função, relacionando-a com outros objetos que já foram apropriados pela criança, enfim, consideramos que a criança só consegue perceber as diferenças entre as letras, se a ensinarem que são diferentes. Não compactuamos com a ideia de que o simples fato das letras estarem no mesmo ambiente que a criança, fará com que aconteça aprendizagem. Um exemplo que corrobora essa afirmação são as crianças que chegam ao segundo, terceiro e até quarto ano do ensino fundamental sem conhecer nem o nome das letras. Se essa aprendizagem acontecesse espontaneamente, uma criança que frequenta a escola assiduamente, cujos espaços são preenchidos com diferentes tipos textuais, deveria conhecer pelo menos o nome de cada letra.

Concomitante à percepção de que cada letra é única, Lemle (2009) considera que a criança deve desenvolver a terceira capacidade, que consiste em **discriminar os sons da fala**, percebendo assim, que cada letra representa um som. Dangió e Martins (2018) denominam essa capacidade de conscientização da percepção auditiva na escuta da linguagem. As autoras afirmam que para se alfabetizar é preciso que a criança adquira consciência da segmentação da palavra em unidades sonoras menores. Além disso, devem aprender a representação gráfica dessas unidades e perceber que elas se repetem em outras palavras.

Ressaltamos, porém, que precisam ser realizadas atividades direcionadas para que a criança “tome consciência” das unidades sonoras na linguagem. A esse respeito, Dangió e Martins (2018, p. 169) afirmam que “[...] a consciência individual tem sua formação nos processos histórico-culturais”. Decorrente disso, sua formação perpassa por diferentes estágios que se alteram em termos de estrutura semântica e de funcionamento (DANGIÓ,

MARTINS, 2018). O processo de formação da consciência humana é descrito por Luria (2016 apud DANGIÓ, MARTINS, 2018, p. 169-170) da seguinte maneira:

Enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizada da linguagem.

As autoras também se baseiam em Leontiev (2004) ao afirmar que em um primeiro momento a atividade prática, realizada pela criança, tem um caráter externo e é na medida em que a linguagem vai se desenvolvendo, por meio da relação com o outro, que essa atividade se internaliza, tornando-se um objeto da consciência. Assim, as autoras destacam a relação dialética entre a atividade e a consciência, tendo em vista que a consciência regula a atividade ao mesmo tempo em que é produto dela (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Sabendo que a consciência se constitui por meio da atividade social, retornamos ao ponto referente à percepção auditiva na escuta da linguagem. A questão que se estabelece é: “como desenvolver essa capacidade? ou melhor, quais as atividades que contribuem para tal desenvolvimento?”. De antemão já informamos que essa capacidade não é desenvolvida em apenas um momento e com apenas um modelo de atividade. Apesar dessa capacidade ser requerida na idade escolar, durante o processo de alfabetização, ela “[...] deve ser engendrada em processos educativos intencionais desde que a criança ingressa na educação infantil” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 168).

Ora, a criança em idade escolar já tem muitas habilidades linguísticas desenvolvidas, no entanto, nesse período a relação da criança com a língua se dá em um contexto epilinguístico, ou seja, utiliza a língua nas situações cotidianas. Desse modo, as ações educativas serão organizadas de forma que o estudante se aproprie também da metalinguagem, isto é, seja capaz de refletir sobre a própria língua.

Dangió e Martins (2018) apresentam algumas ações pedagógicas que podem ser trabalhadas com crianças desde a idade de 2 anos a fim de desenvolver a percepção auditiva na escuta da linguagem. No entanto, faremos aqui um recorte e nos limitaremos às ações direcionadas às crianças na idade de 5-6 anos, que se situam na transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Antes de apresentarmos as sugestões das autoras, faz-se necessário destacar que imbricado ao desenvolvimento da discriminação dos sons da fala, nos termos de Lemle

(2009), está o desenvolvimento da quarta capacidade afirmada pela autora, que consiste na **consciência da unidade palavra**. Assim, as ações pedagógicas não se limitam ao desenvolvimento da percepção auditiva, mas contribuem também com a quarta capacidade explicitada por Lemle (2009).

Diante disso, Dangió e Martins (2018) afirmam que durante o desenvolvimento da consciência fonológica na idade de 5-6 anos, a palavra é o conceito que deve ganhar destaque, visto que nesse momento o trabalho pedagógico se direciona à complexificação linguística, visando à percepção das palavras, frases, sílabas e fonemas.

Para Lemle (2009, p. 7) a palavra é a aglutinação entre o som e o sentido na qual “utilizamos como tijolos na expressão dos nossos pensamentos” e, quem vai aprender a escrever, deve saber isolar as unidades de palavras na corrente da fala. Desse modo, entre as ações pedagógicas apresentadas por Dangió e Martins (2018) destacamos os jogos verbais para ensinar a noção de que as frases são formadas por unidades de palavras. As autoras relatam que essa ação, sugerida na obra de Adams et al. (2006), se organiza da seguinte maneira: o professor escreve duas frases em cartões separados, tais como: Maria come jaca; João bebe. Em seguida o professor, promovendo uma discussão com as crianças, irá comparar as frases e chegar à conclusão que a primeira frase é maior, pois contém mais palavras. Outra sugestão encontrada na obra desses autores é escrever palavras curtas e longas, a fim de que as crianças percebam que o que define as palavras são os significados e que, portanto, o tamanho das palavras não diz respeito ao seu conteúdo (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Entre as sugestões apresentadas por Lemle (2009, p. 10) também encontramos a estratégia de contar palavras em diferentes frases:

Dizer o nome dos objetos que estão à vista. Aprender palavras novas: partes do corpo, termos de parentesco, acidentes geográficos, profissões, bichos, plantas, frutas, sentimentos, atividades, comidas, instrumentos. Localizar a mesma palavra colocada em duas sentenças diferentes. Contar quantas palavras há numa expressão: Macaco feio – quantas palavras tem? Água fria – quantas palavras tem? Zico fez gol – quantas palavras tem?

Ainda sobre a consciência silábica, Dangió e Martins (2018) destacam a importância de apresentar às crianças palavras diferentes, mas que contenham uma mesma sílaba em posições distintas, como: “CAbelo”, “maCAco” e “peteCA”. As autoras também apontam que outra estratégia importante para promover a constituição da consciência silábica é a literatura infantil com narrativas que possibilitem a troca de sílabas na formação de novas palavras. Segundo Dangió e Martins (2018, p. 176):

[...] podemos tomar como exemplo o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2011), em que a personagem principal tem medo de um LOBO e, no desenrolar da história, esse medo transforma-se em um BOLO. Ao contar essa narrativa, além de trabalhar a língua em seus aspectos semânticos, destacamos o importante trabalho com a consciência fonológica e a sintaxe da sílaba, em sua relação com a estrutura do sistema alfabético.

Por fim, a última capacidade explicitada por Lemle (2009) é compreender a **organização da página escrita**. A autora destaca que “a maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou fotografia” (p. 8), dessa forma, a criança precisa aprender que há uma direção e um sentido correto para realizar a leitura e a escrita. Outro aspecto que a autora considera importante ensinar às crianças é o uso da letra maiúscula no início das frases e o ponto final ao término. Contudo, Lemle (2009) deixa claro que esse conhecimento não precisa ser exigido no momento inicial da alfabetização, mas na medida em que a criança vai se apropriando da cultura escrita, essa exigência passa a ser necessária.

Tratamos até o presente momento das capacidades requeridas no processo de alfabetização, isto é, quais os conhecimentos prévios necessários para que a criança obtenha êxito na aprendizagem da leitura e da escrita. Salientamos que esses conhecimentos podem e devem ser trabalhados desde a educação infantil, para que ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, a criança já esteja em condições adequadas para ser alfabetizada.

Sabemos, entretanto, que em nossa atual sociedade a realidade de muitas turmas de primeiro ano do ensino fundamental não condiz com as expectativas do professor alfabetizador. Se conversarmos com alguns professores que atuam nesse ano do ensino fundamental escutaremos que há casos de crianças que não sabem segurar o lápis, não sabem manusear o caderno, não conhecem a direção e o sentido da escrita, entre outras questões.

Nessas situações, cabe ao docente avaliar o momento do desenvolvimento da criança para planejar um trabalho direcionado, mesmo que isso signifique retomar conteúdos e estratégias utilizadas na educação infantil. Já nos casos em que a criança encontra-se no “nível esperado”, o professor alfabetizador organizará o ensino de modo a complexificar os conhecimentos trazidos por ela, desenvolvendo os conteúdos que estão na área iminente do desenvolvimento.

Assim, não desconsideramos as especificidades apresentadas pelas escolas públicas, que estão inseridas em diversas realidades, o que afirmamos neste estudo é que uma correta organização do ensino desde a educação infantil oferece à criança condições necessárias para

que ela ascenda ao próximo momento do seu desenvolvimento. Nesse sentido, apoiamo-nos em Luria (2018) para partir do pressuposto que por volta dos 6 a 7 anos a criança já percorreu os caminhos da “pré-história da escrita”. Nas palavras do autor:

[...] No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como isso se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar (LURIA, 2018, p. 180-181).

Diante disso, se considerarmos que a criança que está ingressando no primeiro ano do ensino fundamental, percorreu os momentos afirmados por Luria (2018), ela encontra-se, em condições objetivas de desenvolvimento, na fase denominada pelo autor de “escrita simbólica”. Nesse momento o professor organizará seu trabalho para que a criança se aproprie do uso da escrita de modo a internalizar essa ação, que no princípio, se configura como um ato externo (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Gontijo (2002, p. 145) corrobora essa ideia afirmando que “as crianças não se adaptam à linguagem escrita, mas apropriam-se dela. Elas tomam para si esse conhecimento e a prática educativa da alfabetização é mediadora desse processo”.

Então, no primeiro ano do ensino fundamental, as ações pedagógicas irão, em um primeiro momento, consolidar a apropriação da escrita simbólica de modo que a criança supere o uso do desenho como recurso auxiliar. Mais adiante, ainda no primeiro ano, o objetivo consiste em ampliar o uso do sistema alfabético dominando suas particularidades (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Apresentaremos a seguir um quadro²² organizado por Martins e Marsiglia (2015) que sintetiza conteúdos e ações didáticas que contribuem com a prática pedagógica alfabetizadora:

²² Apresentaremos neste trabalho apenas o quadro referente à etapa inicial da escrita simbólica. Para ver os quadros referentes a outros estágios do desenvolvimento da escrita, consultar Martins; Marsiglia, 2015.

Quadro 2 - Escrita simbólica (etapa inicial)

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

Elaboração das autoras. Fonte: Martins e Marsiglia (2015).

O quadro apresentado tem contribuições fundamentais para uma organização do trabalho pedagógico que visa o domínio, por parte dos alunos, do sistema de escrita. Em posse dessas contribuições, colocaremos em relevo algumas questões que tangem a avaliação da aprendizagem da leitura e escrita.

Tomamos como pressuposto que a avaliação escolar está a serviço do trabalho educativo no sentido de contribuir com o desenvolvimento do gênero humano. No caso da avaliação da leitura e da escrita em turmas de primeiro ano do ensino fundamental, a primeira avaliação realizada pelo professor será no intuito de **analisar se a execução da atividade de ensino planejada promoveu nas crianças a compreensão da escrita enquanto um conhecimento humano histórico e cultural**. Conforme já expusemos, são os motivos e as necessidades que provocam uma alteração na atividade-guia da criança e, nesse sentido, se a criança ingressante no primeiro ano do ensino fundamental compreender que precisa se apropriar desse conhecimento, transitará com mais facilidade para a atividade de estudo.

Outro aspecto a ser avaliado antes de realizar uma incursão nos conteúdos referentes a essa etapa, de acordo com o que foi apresentado no quadro 2, é **se a criança dispõe das**

capacidades necessárias para aprender a ler e escrever. Essa avaliação não se realiza em apenas um momento e com um instrumento específico, mas pode acontecer ao longo dos primeiros dias de aula, intercalando observação e análise dos registros das crianças, da oralidade; realização de tarefas que requeiram a capacidade de simbolização ou a atenção no momento de escuta, enfim, são inúmeras as possibilidades para avaliar se as crianças encontram-se na iminência de serem alfabetizadas.

Realizadas essas primeiras avaliações, que são direcionadas a conhecer o aluno ingressante no primeiro ano, o professor, além de avaliar constantemente o desenvolvimento da criança, passa a **avaliar também se a organização da atividade de ensino está provocando novos motivos e necessidades de aprendizagem**, considerando-se que “o desenvolvimento do sujeito depende da qualidade dos vínculos que o indivíduo estabelece com o mundo, isto é, do grau de organização das atividades em relação aos seus fins e motivos” (MORAES, 2008, p. 44). Nesse sentido, **a prática avaliativa medeia a relação entre o ensino e a aprendizagem, sinalizando para o professor se a forma de transmissão dos conhecimentos está adequada.**

No que se refere aos conteúdos específicos dessa etapa (quadro 2), não defendemos a realização de atividades mecânicas e repetitivas que visam “ocupar o tempo” do aluno, mas consideramos que devem ser trabalhadas as tarefas contextualizadas e que tenham o objetivo de ensinar um conteúdo relevante para a sua formação. Assim, a avaliação também se encarrega de **verificar se a criança se apropriou de elementos específicos da leitura e escrita, tais como acentuação e pontuação, por exemplo.**

Cabe destacar uma passagem da obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2013), na qual Saviani afirma que há a necessidade de se formarem certos automatismos para que aconteça uma efetiva apropriação dos conteúdos por parte dos alunos. Para o autor, a repetição de certos mecanismos faz com que o saber escolar se automatize no ser do aluno, se convertendo, assim, em uma segunda natureza. De acordo com Saviani (2013, p. 18):

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos mecanismos, incorporá-los, isto é, torna-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo,

isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, neste caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

Assim, a avaliação da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental, também precisa dar conta de indicar os mecanismos da linguagem escrita que já foram internalizados e agora fazem parte da segunda natureza da criança, assim como aqueles que estão na iminência e os que ainda necessitam ser mais trabalhados. Contudo, essa não é a única dimensão da avaliação, mas apenas uma delas. Entendemos aqui a avaliação como uma forma de:

[...] compreender a relação cognoscitiva entre o sujeito e o objeto na objetivação do processo de ensino e aprendizagem. Objetivação no sentido de atividade não-material, de mudança do pensamento, no entendimento de que, por meio da apropriação do conhecimento elaborado socialmente, o homem se humaniza, isto é, integra-se ao mundo humanizado historicamente (MORAES, 2008, p. 46).

Desse modo, **só podemos compreender que a avaliação é um processo se a desenvolvermos como um processo** (MORAES, 2018). No caso específico da leitura e da escrita, isso significa compreender que esses conhecimentos carregam em si as objetivações humanas e precisam ser apropriados pelos indivíduos, pois, parafraseando Saviani (2013), a primeira tarefa da escola é ensinar a ler e a escrever.

A avaliação se insere no bojo do processo de ensino e aprendizagem, mas não tem um caráter estanque, pois se movimenta em uma dinâmica dialética com as categorias ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, não podemos determinar nesse processo de apropriação da leitura e escrita um lugar e um momento exato para a avaliação, tampouco fornecer modelos para tal prática avaliativa. O nosso objetivo neste estudo foi o de evidenciar algumas dimensões da avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural e como ela pode se manifestar no processo de alfabetização. É notório que nosso esforço não contemplou todas as implicações possíveis a essa temática, e destacamos aqui a necessidade de serem realizados mais estudos a esse respeito. O que será feito em nossas Considerações Finais será esboçar algumas questões acerca da avaliação no primeiro ano do ensino fundamental, embasados nas ideias que expusemos ao longo deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura e da escrita se configura como a primeira tarefa da escola, no entanto, mesmo ocupando um lugar de destaque na educação escolar, sabemos que o índice de indivíduos analfabetos em nossa sociedade ainda é muito alto, e agora, com a atual conjuntura sociopolítica, precisamos lutar ainda mais para que esse índice não cresça. Temos ciência que ensinar a ler e escrever é um ato político e, no atual contexto, também é uma forma de resistência.

Assim, com o intuito de contribuir com a prática pedagógica alfabetizadora, direcionamos o objeto de nossa pesquisa ao processo de apropriação da leitura e da escrita, buscando situar a avaliação na organização desse ensino.

Contudo, destacamos que para realizar uma avaliação é preciso conhecer o que se está avaliando, então, no caso deste estudo, fez-se necessário compreender como se configura o processo de alfabetização.

Para tanto, iniciamos este trabalho tratando especificamente da alfabetização. Apresentamos na primeira parte do estudo algumas questões sobre o tema na perspectiva construtivista, que logrou êxito nos últimos anos na educação brasileira, destacando a análise realizada por Mortatti (2016) sobre a “querela dos métodos” e as implicações da perspectiva supracitada na educação dos indivíduos singulares, que foram denominados pela autora de “órfãos do construtivismo”.

Posteriormente, versamos sobre a alfabetização com base na perspectiva teórica que fundamenta este trabalho, a pedagogia histórico-crítica. Assim, ressaltamos que essa teoria está ancorada no materialismo histórico e dialético e por isso não pode ser compreendida segundo a lógica formal. Nesse sentido, é por meio das contradições que conseguimos apreender o movimento e as transformações históricas que acontecem em nossa realidade. Desse modo, com base nessa perspectiva, compreendemos que a escola está inserida em uma sociedade regida pelas leis do capital, em um contexto de lutas de classe, porém, não nos conformamos em pensar a escola como reprodutora desse sistema, mas também não ignoramos suas limitações. Consideramos que a educação escolar medeia o processo de aquisição dos conhecimentos fundamentais para instrumentalizar os indivíduos, tornando-os capazes de lutar por uma transformação social.

Diante disso, uma educação fundamentada na perspectiva histórico-crítica defende a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos a todos os indivíduos. Sabendo que o acesso a esses conhecimentos em suas formas mais elaboradas se dá por meio

da leitura, compreendemos o porquê de Saviani (2013) afirmar que a primeira preocupação da escola deva ser em alfabetizar seus alunos.

Ao pensarmos na alfabetização considerando os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, entendemos que há a necessidade de promover o desenvolvimento de certas capacidades na criança para que ela aprenda a ler e a escrever. Isso significa que essa aprendizagem não acontece espontaneamente, mas por meio de uma atividade de ensino organizada.

Se há uma atividade de ensino, há uma atividade de aprendizagem, e a avaliação se insere na relação dialética entre essas atividades. De acordo com Moraes (2008, p. 232 -233):

Na atividade de ensino, a avaliação tem a função de analisar, por meio dos elementos estruturantes da atividade, se as ações de ensino estão adequadas às ações de aprendizagem, de forma que assegure ao aprendiz a apropriação do modo geral de solução da situação-problema e a sua transferência para outras situações. Isto é, o professor analisa se o conceito foi apropriado pelos escolares de forma a constituir-se em uma ferramenta simbólica nas suas ações com o mundo circundante.

A autora explica que a avaliação se configura como análise e síntese da atividade dos sujeitos, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende. É nesse sentido que o professor precisa conhecer os conteúdos que já foram apropriados pelos discentes e aqueles que estão na iminência de serem desenvolvidos, pois dessa forma ele consegue organizar sua atividade de ensino de modo a promover a aprendizagem.

Assim, buscamos neste estudo compreender por meio dos fundamentos da teoria histórico-crítica como a avaliação se configura no processo de apropriação da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Expusemos que com a implantação do ensino fundamental de nove anos, o ingresso no primeiro ano passou a ser com seis anos de idade. Cientes que para organizar uma atividade de ensino desenvolvente é preciso conhecer o sujeito da aprendizagem versamos também sobre o período do desenvolvimento que se encontram essas crianças. Desse modo, nos esforçamos em situar a avaliação nos diferentes momentos da prática pedagógica alfabetizadora e sabemos que ainda há muito que ser explorado nessa temática. Apesar disso, registramos aqui nosso último esforço ao apresentar algumas questões para pensarmos a avaliação da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. Esclarecemos também que as questões que serão apresentadas se fundamentam nos princípios didáticos para a alfabetização elaborados por Dangió (2017). Sendo assim,

nosso esforço pode ser traduzido na seguinte pergunta: **como avaliar os princípios didáticos para a alfabetização em coerência com a perspectiva histórico-crítica?**

Destacamos a afirmação de Dangió (2017) de que o princípio norteador de todos os demais se constitui na compreensão da escrita como uma objetivação da humanidade a qual todos os indivíduos têm o direito de se apropriar. Acrescentamos a esse enunciado que é dever da educação escolar ensinar esse conhecimento e garantir que todos os alunos se apropriem dele.

Partindo dessa premissa, ressaltamos que os princípios didáticos elaborados por Dangió (2017) se fundamentam na tríade *conteúdo-forma-destinatário*, assim, organizamos a exposição em três blocos, aos quais as questões do primeiro bloco se referem ao conteúdo, do segundo bloco à forma e do terceiro ao destinatário. Apresentamos então as questões referentes ao primeiro bloco:

Conteúdo

- *A criança compreendeu a função social da escrita?*
- *Ela já se apropriou do sistema alfabético/ortográfico da língua?*
- *Sua capacidade de simbolização já está em desenvolvimento?*
- *Consegue apreender a palavra em suas dimensões fonética, semântica, morfológica e discursiva?*

Essas questões foram extraídas do primeiro princípio formulado por Dangió (2017, p. 317): **“da mediação sígnica do sistema de escrita alfabético/ortográfico e da sua função social: o conteúdo em foco”**. Acerca desse princípio a autora destaca a importância da linguagem na formação do psiquismo humano, explicitando que a criança desenvolve a linguagem em suas propriedades fonológicas, lexicais, sintáticas e gramaticais na relação com outros membros da comunidade verbal a qual está inserida. No primeiro momento desse desenvolvimento ela entra em contato com palavras denominadoras de objetos, apreendendo apenas sua dimensão fonológica, sem atingir seu significado. Assim, a palavra desempenha nesse momento a função de instrumento comunicativo.

Neste percurso, a adoção da linguagem volta-se, a princípio — e com forte carga emocional —, para o controle sobre o outro no plano da comunicação. Daí encaminha-se para a fala egocêntrica, representativa do processo de trânsito na conversão do intersíquico em intrapsíquico. E, finalmente, culmina na linguagem interna — importante instrumento de organização da

consciência. Contudo, a linguagem escrita, como objetivação e complexificação da linguagem interna demanda, para seu desenvolvimento, relações intencionais e conscientes engendradas pelo ensino sistematicamente voltado a esse fim (DANGIÓ, 2017, p; 318).

Segundo a explicação da autora, é por meio da apropriação do sistema alfabético/ortográfico da língua que o psiquismo infantil irá ascender a patamares mais elevados e conseguirá assim, realizar processos abstrativos decorrentes dos signos linguísticos que foram apropriados. Dessa maneira, o ensino da língua portuguesa deve ser ensinado em seus múltiplos aspectos de modo que a criança compreenda a relação grafema/fonema assim como a dimensão semântica da palavra. Em síntese, as questões do primeiro bloco visam assegurar que a criança se apropriou dos conteúdos necessários para o desenvolvimento de seu psiquismo, possibilitando assim a aprendizagem da leitura e da escrita. Feitas essas considerações, apresentamos o segundo bloco de questões:

Forma

- *O tempo didático é utilizado com qualidade?*
- *A sala de aula está organizada de modo a oportunizar momentos de coletividade?*
- *As tarefas propostas são motivadoras? Isto é, elas exigem que as crianças superem suas dificuldades?*

O princípio gerador dessas questões foi: “**das relações sociais que pautam a área de desenvolvimento iminente a um ensino desenvolvente: a forma em foco**” (DANGIÓ, 2017, p. 320). Ao discutir as questões relativas a esse princípio a autora colocou em evidência o papel da leitura literária com as crianças na sala de aula, no qual o “ponto de partida é o professor como modelo de leitor e o ponto de chegada é a leitura fluente e compreensiva de cada aluno já alfabetizado” (p. 321). Nesse sentido, conhecer o nível de desenvolvimento real da criança é imprescindível para a organização de tarefas que incidam em sua zona de desenvolvimento iminente.

As questões desse bloco permitem que o professor alfabetizador avalie se a forma que organizou o seu trabalho está a serviço do desenvolvimento de seus alunos. Assim, quando questionamos se o tempo didático é utilizado com qualidade, estamos nos referindo ao tempo que efetivamente a criança dispõe para aprender. Sabemos que a rotina escolar é constituída por diferentes momentos que demandam certo tempo, como a organização da entrada, o momento para ir ao recreio, a troca de professores – professor de área e professor regente, os

momentos necessários para acalmar as crianças que ficam agitadas ou para resolver os conflitos, enfim, se descontarmos esses momentos iremos perceber que o tempo didático é curto e, portanto, deve ser aproveitado da melhor maneira possível. Dangió (2017) cita como exemplo a tarefa diária de copiar o cabeçalho completo no caderno. Essa tarefa toma um tempo muito grande e por vezes, acaba sendo a única tarefa realizada no dia, porque as crianças ainda não escrevem com agilidade. Diante disso, a autora pontua que uma maneira de otimizar esse tempo seria sintetizar o cabeçalho escrevendo-o da seguinte maneira: (dia/mês/ano), pois dessa forma as crianças teriam mais tempo para se dedicar a tarefas que realmente promovam uma aprendizagem significativa.

A segunda questão se refere à organização da sala de aula, na qual as carteiras costumam ficar arrumadas em fileiras. Conforme já expusemos neste trabalho, a criança se desenvolve na relação com o outro, assim, organizar a sala de aula de modo que os alunos tenham a oportunidade de interagir com seus pares, constitui-se em uma prática simples, mas com grande relevância para o trabalho pedagógico.

A respeito das tarefas realizadas pelas crianças, cabe ao professor, no momento do planejamento, avaliar se as ações propostas atuarão no nível de desenvolvimento iminente dos alunos, provocando neles novas necessidades, tornando-os motivados para a atividade de estudo. Essa avaliação nos leva ao terceiro bloco de questões:

Destinatário

- *Qual a atividade que atualmente está guiando o desenvolvimento da criança?*
- *Suas ações indicam que ela está desenvolvendo o autodomínio da conduta?*
- *Ela já superou o uso da linguagem como instrumento estritamente comunicativo?*

O princípio que norteou essas questões foi: “**do papel ativo e do caráter consciente da criança na aprendizagem da leitura e da escrita e de sua nova relação com a linguagem na formação do pensamento teórico: o destinatário em foco**” (DANGIÓ, 2017, p. 324). Assim, para ter condições de pensar essas questões é preciso que o professor entenda como se configura o desenvolvimento psíquico, conhecendo as atividades-guia de cada momento, diferenciando a atividade principal e a atividade acessória. Desse modo, é possível avaliar se as capacidades necessárias para a alfabetização já estão em desenvolvimento.

Para fins didáticos, organizamos as questões que foram apresentadas neste capítulo no seguinte quadro:

Quadro 3 - Questões para se pensar a avaliação da leitura e da escrita fundamentadas na tríade conteúdo-forma-destinatário

CONTEÚDO	FORMA	DESTINATÁRIO
1) A criança compreendeu a função social da escrita?	1) O tempo didático é utilizado com qualidade?	1) Qual a atividade que atualmente está guiando o desenvolvimento da criança?
2) Ela já se apropriou do sistema alfabético/ortográfico da língua?	2) A sala de aula está organizada de modo a oportunizar momentos de coletividade?	2) Suas ações indicam que ela está desenvolvendo o autodomínio da conduta?
3) Sua capacidade de simbolização já está em desenvolvimento?	3) As tarefas propostas são motivadoras? Isto é, elas exigem que as crianças superem suas dificuldades?	3) Ela já superou o uso da linguagem como instrumento estritamente comunicativo?
4) Consegue apreender a palavra em suas dimensões fonética, semântica, morfológica e discursiva?		

Fonte: elaborado pela autora.

Conhecer a criança, situada em sua classe, é parte fundamental do planejamento e uma simples tarefa realizada em um dia não fornece elementos suficientes para determinar o seu estágio do desenvolvimento. Certamente, nenhuma tarefa é capaz de captar o real desenvolvimento do aluno, mas uma avaliação sistemática ajuda o professor a definir os conhecimentos que são necessários a cada momento. Isso significa que a avaliação é uma ação constante na prática pedagógica, não devendo ser realizada somente ao final dos períodos letivos, mas diariamente. Consideramos que a avaliação é um elemento imprescindível à organização do ensino e esperamos que as ideias apresentadas neste estudo contribuam de alguma maneira com a prática pedagógica do professor alfabetizador. Ressaltamos que não tivemos o objetivo de dar conta de todo o problema envolvido na temática estudada e estamos cientes dos limites de nosso estudo. Sinalizamos então a necessidade de novas pesquisas que objetivem explorar o tema da avaliação no processo de alfabetização à luz da pedagogia histórico-crítica.

Concomitantemente com a conclusão desta dissertação, foi concluída a tese intitulada *Ensino da Língua Escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica* (CARVALHO, 2019). Esta tese aborda as questões pedagógicas e psicológicas relativas ao processo de transição dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, dedica um capítulo para discutir as

capacidades necessárias à alfabetização e versa também sobre a avaliação, a memorização e o automatismo no ato de ler e escrever. No que diz respeito à avaliação, Carvalho (2019) pontuou que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece simultaneamente, no entanto, para avaliar essa aprendizagem, faz-se necessário um olhar específico para o ato da leitura e da escrita.

É necessário e urgente que mais pesquisas abarquem essa temática, tendo em vista que a língua escrita pode ser considerada “uma das objetivações genéricas imateriais mais importantes já criada pelo gênero humano [...] cuja aprendizagem, por sua vez, representa um significativo passo no caminho da cultura e, conseqüentemente, no caminho da liberdade humana” (CARVALHO, 2019, p. 263). No entanto, é preciso destacar que a alfabetização é permeada por contradições, pois do mesmo modo que ela representa um avanço no caminho da cultura e da liberdade humana, ela também representa uma necessidade do capital.

Por ser uma necessidade do capital, empresas do setor educacional têm se envolvido cada vez mais na formulação das políticas públicas educacionais. O dado mais recente é o envolvimento do presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Araújo e Oliveira, na elaboração da Política Nacional de Alfabetização (PNA). A PNA foi instituída via decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019) e no dia 15 de agosto o Ministério da Educação lançou o caderno da PNA, que consiste em um guia explicativo que detalha a política.

Registramos aqui nossa oposição aos princípios políticos e filosóficos que estão contidos nessa Política Nacional de Alfabetização. Elencar uma metodologia e afirmar que é a única com comprovação científica que produz bons resultados é um desrespeito com centenas de pesquisadores brasileiros que se dedicam há anos em pesquisas sérias que visam melhorar a alfabetização no Brasil.

O documento adota o uso de terminologias de origem estrangeira, como numeracia e literacia (outro nome para letramento) e justifica essa adoção afirmando que traz diversas vantagens, pois é uma maneira de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente.

As mudanças contidas no documento são justificadas com base em experiências realizadas em outros países, que não condizem com a realidade econômica, social e cultural brasileira. Essa política nega toda a produção científica que vem sendo desenvolvida por pesquisadores de outras perspectivas teóricas (como é o nosso caso) e ignora todos os problemas que tangenciam a realidade educacional de nosso país. Um exemplo disso é a

educação familiar, que foi considerada parte do processo de alfabetização. Como atribuir esse papel à família, em um país com grande percentual de adultos analfabetos? Mais que isso, como valorizar os profissionais da educação, atribuindo a tarefa alfabetizadora às famílias? Não podemos e não devemos retirar essa responsabilidade da escola e atribuir às famílias. De acordo com Mortatti (2019, p. 3):

A PNA integra, portanto, projeto político e ideológico centrado em agenda econômica neoliberal e conservadora, que visa à implantação de um “Estado Mínimo”, por meio da destruição dos direitos sociais constitucionais e da privatização dos serviços públicos, representando mais um grave retrocesso também para a educação e a alfabetização no Brasil.

Estamos vivenciando um período obscuro e de muitos retrocessos em todas as esferas sociais, e agora, mais do que antes, precisamos nos apropriar de teorias educacionais que tenham de fato um compromisso com a educação pública brasileira e que não se alinhem com os interesses do capital.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 95-117.

BAULE, Vera Lucia Granzotti. **Avaliação da aprendizagem: metamorfose ou permanência de um paradigma?** 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. 2010.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 10 ago. de 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2017**. Taxa de analfabetismo. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>>. Acesso em 07 ago. de 2018.

_____. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 51-72.

CANDIDO, Milena dos Santos Queiróz. **Concepções de planejamento de ensino: contribuições para a formação de professores.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2017.

CARVALHO, Bruna. **Ensino da Língua Escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2019. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2019.

CASTRO, Tainara Pereira. **Avaliação da aprendizagem à luz da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a formação de professores.** 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2017.

COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2016.

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização.** In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9210> >. Acesso em: 26 jan. 2019.

COSTA, Larissa Quachio. **Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2017.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A Individualidade Para-Si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V.V.; SAUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antologia**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2012, 226 f.

FRANCO. Maria Laura Puglisi Barbosa. Pressupostos Epistemológicos da avaliação educacional. In: Souza. Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2001. P. 13-26.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A dialética da eliminação no processo seletivo**. Educação & Sociedade, n.39, v.12, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, RJ. UERJ, LPP, 2017, 144 p.

GOMES, Juliana Pereira Rageteles. **Democracia e educação escolar: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018.

GONTIJO. Cláudia Maria Mendes. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf. v. 1, n. 2, p. 174-190. Jul./dez 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/68/51>> Acesso em: 15 de jan. 2019.

HELMER, Ester Almeida. **A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de Ensino Fundamental**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado), São Carlos : UFSCar, 2009.

INEP. Ministério da Educação. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. [200-?]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485756> Acesso em: 29 jan. de 2019.

LAVOURA, Tiago; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**. Florianópolis, v.33, n.1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LOPES, Ana Lucia Masson. **Aquisição da Língua Materna**: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Aléxis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018. p.143-190.
- MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. N. 15, Fev. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>>. Acesso em: 02 Abr. 2018.
- MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **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. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2011.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 19, p. 1-28, 2019.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n.1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>> Acesso em: 21 de mai. de 2019.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2013.
- _____. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

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

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13 – 34.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis à atividade de estudo. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 149-170.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Os conteúdos da Alfabetização: elementos para um debate curricular**. In: Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 219 -233, mai./ago. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>> Acesso em 23 jan. de 2019.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Do produto ao processo: contribuições da provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora**. 2014. 176 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza: 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. In: Revista Brasileira de Educação. Vol. 5, n. 44, maio/ago 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>> Acesso em 29 jan. de 2019.

_____. **Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil**. In: Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 29 jan. de 2019.

_____. **Os órfãos do construtivismo**. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p.2267-2286, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193>> Acesso em: 14 jan. de 2019.

_____. **Contribuições para o posicionamento da ABALF a respeito da Política Nacional de Alfabetização – MEC – 2019**. 2019. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-o-posicionamento-da-ABAlf->

[a-respeito-da-pol%C3%ADtica-nacional-de-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-Maria-do-Rosario-Longo-Mortatti.pdf](#)> Acesso em: 27 out. de 2019.

NEDER, Vinícius. **Em 2017, quase 55 milhões de brasileiros estavam abaixo da linha de pobreza.** In: Estadão. Disponível em: < <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,em-2017-54-8-mi-de-brasileiros-estavam-abaixo-da-linha-de-pobreza-2-mi-a-mais-que-em-2016,70002634026>> Publicado em 05/12/2018. Acesso em: 03 fev. de 2019.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver.** Ilustrações de Elisabeth Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998. (Coleção Hora dos Sonhos).

ROMERO, Matheus. **Damares defende educação domiciliar.** In: Conexão Política. 25 de jan. de 2019. Disponível em: <https://conexaopolitica.com.br/ultimas/damares-defende-educacao-domiciliar-e-um-direito/> Acesso em: 03 fev. de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 197-225.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **A pedagogia histórico-crítica.** In: Revista Binacional Brasil Argentina. V. 3, n. 2, dez. 2014. Disponível em: < <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405> > Acesso em: 17 jan. de 2019.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016. P. 35 – 61.

UNESCO. **758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>> Acesso em: 07 ago. de 2018.

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade. **Avaliação da Aprendizagem conceitual: concepções, práticas e Perspectivas.** 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Marta Sueli de Faria Sforni. Maringá, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018. p. 103-117.