UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
CURSO DE PEDAGOGIA

XX SEMANA DE EDUCAÇÃO

"*Resistir e Humanizar: por uma pedagogia emancipadora*"

04 a 06 de novembro de 2021

PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E AVALIÇÕES EXTERNAS: ENTENDER AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NACIONAL PARA COMBATER OS RETROCESSOS E ENFRENTAR OS DESAFIOS EM CONTEXTO DE PANDEMIA NOS ANOS DE 2020 A 2022 NA PRÁTICA DE PROFESSSORES/AS ALFABETIZADORES/AS

Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Este artigo tem o objetivo de discutir os desafios que o programa Tempo de Aprender apresenta, por meio dos resultados das avaliações externas da alfabetização, como causas prováveis de retrocessos na prática docente. Como metodologia de estudo, utilizamos a análise dos documentos oficiais e legais que subsidiam o referido programa, a partir do referencial teórico histórico-cultural de Vigotski e estudiosos da área. Na primeira perspectiva de estudo nos temas organizados, identificamos a desconstrução da concepção de alfabetizar, pela qual o programa Tempo de Aprender se apresenta na contramão da história, como formação continuada de professores/as alfabetizadores/as não pautada no diálogo, na prática docente ou mesmo nas ciências humanas, distanciando-se das expectativas de aprendizagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nas considerações finais se apontam algumas reflexões sobre o aprimoramento das avaliações da alfabetização. O que elas indicam é que não se podem determinar práticas pedagógicas voltadas a decodificar grafemas/fonemas sem sentido. Delas se deduz ser necessário demonstrar que, mesmo em tempos autoritários e de retrocesso, o ato de alfabetizar deve ser de resistência humanizadora, que se propõe superar o modelo tradicional de alfabetização em prol de práticas pedagógicas que permitam às crianças vivenciar a função social da escrita, de forma pensante e atuante sobre a realidade que as cerca. Os resultados, ainda incompletos, indicam que, devido à Pandemia da Covid-19, houve suspensão das aulas presenciais, o que tem acarretado um agravamento quanto à aprendizagem da leitura e escrita das crianças no Brasil e, ainda em razão do mesmo problema, tem ocasionado muitos questionamentos de parte dos docentes sobre o programa Tempo de Aprender, sobre o aprimoramento das avalições externas da alfabetização e uma possível (des)valorização dos profissionais da alfabetização pelos resultados verificados através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Palavras-chave: Formação de professores/as alfabetizadores/as, Programa Tempo de Aprender, Avaliações externas da alfabetização, Política Nacional da Alfabetização (PNA), Criança.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a finalidade de discutir os desafios que o programa Tempo de Aprender apresenta por meio de um dos seus eixos - aprimoramento das avaliações de alfabetização e possível (des) valorização docente, provocados pelos resultados positivos ou negativos das referidas avaliações. Pretende-se, com ele, identificar e analisar como a formação de professores/as do referido programa irá valorizar os docentes a partir dos resultados das avaliações externas da alfabetização e quais serão os desafios a enfrentar na referida formação, bem como na prática.

O estudo surgiu a partir de minhas indagações de docente e gestora escolar, e também como continuidade de meu estudo de mestrado em educação intitulado: *o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e as Avaliações Externas - 'Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come*'.

Pelos dados analisados na dissertação, cheguei à conclusão de que o Pnaic organizado pela Universidade do Mato Grosso do Sul e aplicado à formação docente dos/as alfabetizadores/as não articulou seu formato e objetivos com os resultados das avaliações externas da alfabetização: a Provinha Brasil (PB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O que ficou demonstrado pela análise dos anos objeto de estudo foi um tipo de alfabetização mais complexa do que a aquisição ou o aprendizado de habilidades específicas necessárias à compreensão e interpretação da linguagem escrita. O que o estudo revelou, , que a discussão do programa permeava no conceito "aprender a ensinar o ato de ler como prática cultural, plural, histórica social e não domínio da base do sistema linguístico " , confirmado por Arena (2010, p. 238), tendo por pressupostos teóricos histórico-culturais tanto a fundamentação epistemológica, quanto os princípios pedagógicos que impulsionam a reconstrução de novos posicionamentos dos/as professores/as, realizados em formação e em constantes diálogos sobre a prática (RODRIGUES, 2018).

Nessa perspectiva, fica confirmado o acerto do programa Tempo de Aprender, criado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria n. 280, em 19 de fevereiro de 2020, com objetivos de aprimorar as avalições externas da alfabetização e valorizar os profissionais da alfabetização a partir dos resultados delas. Causam-nos motivos de preocupação leituras e estudos sobre o referido tema, uma vez que tais avalições foram criticadas em muitos estudos científicos, pois insistem nas características tradicionais de leitura e escrita mecânicas, sem nenhum sentido para a infância (STEBAN, 2012). Além disso, estudos recentes mostram que tal programa foi idealizado para os professores, mas sem diálogo e em total descontinuidade dos avanços obtidos pelos estudiosos da área ao longo do tempo em programas anteriores, mostrando-se, dessa forma, na contramão da história da formação docente dos alfabetizadores/as.

Entendemos que a alfabetização, como caminho para a humanização, com seus enunciados e significados (ARENA, 2021), se nos apresenta atualmente como um grande desafio de resistência no cenário educacional. Também pretendemos estudar como a formação de professores/as alfabetizadores/as está sendo organizada e seu provável desafio em relação às avaliações externas, preparadas para as crianças do último ano da educação infantil e dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental, bem como subsidiadas pelo estudo de fluência, um estágio preparatório para alfabetizar.

A partir da análise dessas descontinuidades, rupturas autoritárias, pontuamos que o referencial teórico do programa Tempo de Aprender e as expectativas de aprendizagem das avaliações externas nos revelam a necessidade de entender a Política Nacional de Alfabetização no contexto de pandemia da Covid-19, com desafios e retrocessos relacionados com problemas sérios de dificuldade de leitura e escrita, detectados em razão de praticamente dois anos letivos de aulas remotas nas escolas públicas brasileiras.

Desta forma, será necessário prosseguir nos questionamentos sobre a formação continuada de professores/as alfabetizadores/as e o aprimoramento das avaliações externas, subsidiadas pelo aporte teórico histórico-cultural de Vigotski e estudiosos da área - Mello (2010); Asbahr (2010); Vinha (2010); Vygotski (2000); Arena (2010, 2021); Souza (2014); Espíndola e Souza (2015) -, uma vez que são autores que focam na criança,

na formação docente com bases científicas, em práticas pedagógicas e veem a alfabetização numa vertente de cultura escrita, complexa e dinâmica.

Em vista disso, organizamos este artigo em dois momentos. No primeiro, analisamos os prováveis desafios da avaliação externa da alfabetização com base na fluência de estudo na prática docente proposto pelo programa Tempo de Aprender, através de levantamento de produções com análises dos estudiosos do tema proposto. Num segundo momento, teceremos as considerações finais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS NO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

O programa Tempo de Aprender foi instituído pela Portaria n. 280, em 19 de fevereiro de 2020, com base teórica na ciência cognitiva de leitura e neurociência, com aporte principal da fonoaudiologia. Justifica-se atender às metas 5 (cinco) e 9 (nove) do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014),[1] idealizado pelo Ministério da Educação (MEC) para as crianças último ano da educação infantil e do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental, etapas em que a aplicabilidade será centrada no conhecimento alfabético. No entanto, ressaltamos que essa visão da educação infantil como preparação para alfabetização foi há tempos superada por várias pesquisas científicas brasileiras.

A Parte I do programa baseia-se na Promoção de Competência Pré-leitora; a Parte II prevê um programa de promoção precoce nas competências de leitura. Toda a formação foi *on-line* devido ao contexto de Pandemia da Covid-19, baseada em prontidão de aprendizagem, tendo a audição infantil como foco para o período preparatório e centralidade no conhecimento alfabético. Dessa forma, contrapõe-se à própria Base

[1] **META 5 -** Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. **META 9** - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015, e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Curricular Comum (BNCC), que entende a alfabetização como apropriação do funcionamento do sistema da escrita alfabética em um processo simultâneo às práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 2018), amplamente discutidas e divulgadas por alguns anos na educação brasileira.

Na direção histórico-cultural, reconhece a criança como produto/produtora de história e a escola, como um lugar de construção de história e cultura, determinadas pelas pessoas que a frequentam, em um contexto dinâmico que garanta que o aluno inicia a sua vivência consciente com a língua escrita (ARENA, 2010).

Dessa maneira, já faz alguns anos que superamos a ideia de que a educação infantil era preparatória para o ensino fundamental. O que foi confirmado por vários grupos de pesquisa, no entanto, é que as recentes formações anteriores privilegiavam a autonomia docente e diálogos que permitiam a reflexão sobre a prática. Neste sentido, apontamos o que a autora Suely Mello explica sobre o trabalho pedagógico na educação infantil:

> Essa utilização adequada dos objetos da cultura exige que a relação das novas gerações com a cultura seja mediada – de modo intencional e, em determinadas situações, também espontâneo – por pessoas mais experientes. No caso da apropriação de instrumentos culturais complexos, como o relógio e a linguagem escrita, por exemplo, não basta a relação espontânea. No caso de apropriações menos complexas ligadas à esfera da vida cotidiana, não há necessidade de uma atitude intencional por parte do parceiro mais experiente: os objetos podem ser apropriados pela observação e imitação pelo aprendiz (MELLO, p. 87, 2007).

É importante ressaltar que a autora fala de necessidade de a cultura ser mediada por um adulto, de forma planejada e aponta a linguagem escrita como complexa e como resultado das relações de gerações anteriores, que, para ser apropriada, deverá ser realizada de forma intencional, determinando qual a posição que as crianças ocupam nessas relações de aprendizagem, considerando-se tais relações como fonte de desenvolvimento. Dessa forma, quanto mais aprende mais desenvolve.

Entender a criança como ativa no processo de apropriação da cultura escrita nos revela a ideia de concebê-la como um ser inteligente, que aprende a partir de suas relações sociais, interpessoais e esperá-la "amadurecer" para aprender não faz sentido, pois a

educação proposta deve lançar desafios para não poder perder de vista os objetivos do ato de alfabetizar que é humanizar, conscientizar da cultura historicamente construída por homens e mulheres da sociedade em constantes construção e desconstrução.

Nessa perspectiva, as autoras Asbahr e Nascimento esclarecem:

> Assim, um aluno que não é capaz de manter sua atenção ao realizar uma tarefa relativamente prolongada não desenvolveu, ainda, a sua atenção voluntária. Entretanto, essa "verdade quase inquestionável" é uma verdade apenas no nível da aparência. Trata-se de uma conclusão a partir da observação da realidade que nos é apresentada imediatamente. Avalia-se que o estudante não consegue aprender determinado conteúdo e sabe-se que tal conteúdo se relaciona a uma determinada função psíquica, logo, conclui-se que essa função não amadureceu e que essa seria a causa de seu fracasso escolar (ASBAHR; NASCIMENTO, p. 416, 2013).

Questionar as "verdades" é papel da escola, cuja função é propiciar o desenvolvimento humano por meio do ensino, desenvolver a atenção voluntária, lógica, a leitura e a escrita, o pensamento teórico em todas as condições de desenvolvimento infantil, inclusive naquilo que mais precisa ou iminentemente está próximo a acontecer em razão da cultura construída, como explica Mello:

> Ao vivenciar procedimentos artificiais e ao gastar grande parte do tempo na escola com tarefas que não fazem sentido, a criança percebe a escrita como uma técnica que relega a linguagem viva a um segundo plano. Ainda que sem uma intenção explícita, a escola cria condições para a criança perceber a escrita como uma tarefa desagradável, que pode fazer sentido para a professora ou o professor, mas não faz sentido para a criança, uma vez que não nasce de e não responde à sua necessidade de expressão. Com isso, e sem que haja a intenção de fazê-lo, compromete-se a relação que a criança tem com a cultura escrita. Assim apresentado, ler significa traduzir os grafismos em sons. Ler não chega a ser a busca de significado ou a compreensão da mensagem de um texto escrito. Da mesma forma, escrever se torna a grafar sons. A isso se referia Vygotsky (1995) quando afirmava que a linguagem viva fica em segundo plano (MELLO, P.338,239, 2010).

A autora aponta a necessidade de dar a conhecer o sentido da escrita às crianças e a superar alguns conceitos de escrita que nada contribuem para a qualidade da aprendizagem da infância nas escolas públicas brasileiras.

Quando falamos em qualidade da aprendizagem, sabemos que as avalições externas foram amplamente criticadas em estudos recentes, pois trazem consigo a concepção empobrecida da linguagem escrita e por conta do programa Tempo de Aprender, que prevê a (des) valorização dos alfabetizadores/as conforme resultados obtidos nas referidas avaliações. Este contexto carece de um estudo mais aprofundado, em busca de um espaço de resistência e humanização em prol de uma alfabetização de sentido para as crianças e espaço de luta na busca por uma formação pautada no diálogo e reflexão sobre a prática.

Aprimoramento das avaliações da alfabetização – Eixo 3

Este é o momento para descrever e analisar o eixo 3 do tema proposto para análise e reflexão da proposta do MEC sobre o aprimoramento das avaliações da alfabetização de crianças das escolas públicas brasileiras, em especial aquelas de atribuições municipais, pois são elas que preferencialmente atendem à educação infantil e ao ensino fundamental I.

O estudo nacional de fluência está previsto para 2022. O referido programa conta com a parceria do Centro de Políticas Públicas e Avalição da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF). O programa e o Centro afirmam que o referido estudo de fluência tem comprovação científica e constitui um dos indicadores intermediários de confiabilidade para o fortalecimento da alfabetização (BRASIL, 2020).

Ainda no eixo 3, a ação para o aperfeiçoamento das provas do Saeb voltadas à alfabetização contou com a ajuda o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para elaborar uma avaliação para os segundos anos, articulada com avaliações internacionais e com contundências científicas (BRASIL, 2020).

Ao seguir os passos propostos pelo referido programa, chegamos o monitoramento de processo e de resultado de avaliação de impacto com previsão de constantes aprimoramentos e lançamentos em outubro de 2021 (BRASIL, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo em discutir sobre a (des) valorização que as avaliações externas da alfabetização podem causar nas práticas do/as professores/as do programa Tempo de Aprender por meio de análises de documentos leva a algumas reflexões e implicações pedagógicas necessárias para a superação de alguns entraves encontrados no ensino das letras e em palavras sem função social, favorecendo, consequentemente, o crescimento do analfabeto funcional produzido pela escola.

Por ser um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) para os professores/as alfabetizadores/as, seja antes de tudo um espaço de formação e resistência ao autoritarismo e rupturas do diálogo para proporcionar aprendizagem de leitura e escrita às crianças com significado para a infância; seja um espaço no qual se conceba a criança como ser inteligente, em desenvolvimento, de movimento dinâmico e socialmente inserido em uma cultura humana.

Em contrapartida, referente às avaliações externas da alfabetização de fluência, traz uma concepção de aprendizagem da leitura e escrita de decodificar códigos, sem vínculos com a realidade infantil, que a avalia as crianças por fluência e velocidade da leitura.

Em vista disso, o referencial teórico do programa Tempo de Aprender e a avaliações de fluência apontam características pautadas na ciência cognitiva de leitura e neurociências, negando tantos outros grupos científicos brasileiros que há muito tempo superaram a questão da prontidão da leitura e da escrita com base em grafemas e fonemas e reafirmaram a necessidade da autonomia docente alfabetizadora, bem como sua garantia pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996.

Neste sentido, a criança inserida na alfabetização, pelo entendimento do BNCC, que vai do último ano da educação infantil até os segundos anos do ensino fundamental I, deverá ser compreendida como sujeito ativo de sua história. Este sujeito, ao adentrar a escola, a percebe como um lugar privilegiado de cultura mais elaborada e o relaciona com a língua escrita de uma maneira consciente. Ou seja, a função social da língua escrita deve ser plenamente vivenciada na comunicação entre seus pares e adultos ou como formação de pensamento.

Portanto, a alfabetização deve permitir às crianças vivenciar as múltiplas linguagens pertencentes à infância. E, como se sabe, a brincadeira, o jogo e o faz-de-conta fazem parte desse universo infantil como uma forma de ver e de se relacionar com o mundo. Estes devem ser proorcionados como atividades planejadas com a finalidade de promover a aprendizagem de qualidade.

Em contrapartida, há uma unanimidade nas pesquisas científicas de que não há nenhuma fundamentação teórica para centrar na escrita das letras de forma mecânica e empobrecida e, sim, o desafio de apresentar da linguagem escrita como comunicação, expressão de sentimentos e formação de pensamento às crianças inseridas nas escolas públicas.

Para tanto, é preciso compreender este sujeito ativo no ciclo de alfabetização, há que se compreender o papel que ocupa nas relações interpessoais e coletivas, para compreendermos o desenvolvimento do psiquismo humano e a função dos motivos que influem na aprendizagem. Diante disso, evidenciamos ser inviável um programa nacional de formação docente simplificar a alfabetização de crianças, ou reduzi-la à fluência de som e grafemas, sem a função social da escrita.

A partir da perspectiva histórico-cultural, compreendemos que os mediadores sociais em relação à linguagem escrita, às relações interpessoais, ao conhecimento, ao meio, são importantes para potencializar as qualidades humanas, processo em que a educação escolar ocupa lugar central, tendo em vista a sua intencionalidade, que tem no sujeito professor/a um elemento transformador de afeto para uma educação humanizadora. E, principalmente, provocar o acesso à cultura, seja científica, artística ou criativa, aquela à qual, dependendo da idade, a criança atribui sentidos.

Os documentos referentes à política de alfabetização se relacionam, de forma evidente e funcional, com as políticas de avaliação. Dessa maneira, a realização da avaliação de fluência de leitura e estruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) possibilita, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealfa), a aplicação. Sabemos que um dos eixos do programa Tempo de Aprender incentiva a (des) valorização docente mediante premiação aos professores alfabetizadores/as que alcançarem bom desempenho, conferido pela avaliação externa (BRASIL, 2020). Enfim, esse estudo é uma tentativa de encorajar, por meio da escrita, que a formação docente dos alfabetizadores/as do Tempo de Aprender, com possível aprimoramento das avalições externas da alfabetização, pode e deve haver outra via, a da resistência e humanização em prol de prática alfabetizadora construída e reconstruída historicamente pelos grupos de pesquisa em prol do protagonismo infantil e da autonomia docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENA, B. D. **O ensino da ação de ler e suas contradições.** Ensino em Revista, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237–247, jan./jun. 2010.

ARENA, B.D. **Alfabetização Humanizadora.Vez e voz às crianças**. Núcleo de Alfabetização Humanizadora/NAHum. Boletim N. 02 Jan/Fev. 2021.

ASBAHR, F.S. NASCIMENTO, C.P. N. **Criança não é manga. Conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultura**l. Psicologia, Ciência e Profissão, 2013, 33 (2), 414 – 427.

BRASIL. **Ministério da Educação.Base Curricular Comum Curricular. Brasília**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental**. DIÁRIO OFICIAL [DA] REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, ED. 37, p. 54-55, 23 fev. 2018b. Seção 1. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n142-de-22-de-fevereiro-de-2018-4220037. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016**.**

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Duarte, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky.** 4. ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

ESPÍNDOLA, A. L; SOUZA, R. A. M**. O lugar da Cultura Escrita na educação da criança: Pode a escrita roubar a infância**? In: BRASIL. A criança no Ciclo de Alfabetização. PNAIC, Caderno 2, 2015.

ESTEBAN, M. T. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17. n. 15. set./dez. 2012.

GATTI, B.A. & BARRETO, E. S. S. (Coord.**). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO**, 2009.

GOULART, C.A. **Alfabetização, discurso científico e argumentação**. In: LEITÃO S.; DAMIANOVI, C. **Argumentação na escola:** o conhecimento em construção. São Paulo: Pontes, 2011. p. 129–151.

MACIEL, F. I. P. LÚCIO. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios de articulação entre teoria e prática.** In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P. MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MELLO, D. T**. Os testes do abc: Avaliação de aprendizagem escolar nas décadas de1930 a 1950**. In: **Roteiro.** Joaçaba, v. 32. n. 2, p. 201–220, jul./dez. 2007.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA A.L.G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MELLO, S. A. **Ensinar aprender a ler a linguagem escrita na perspectiva Histórico – Cultural. Psicologia Política**. v. 10, n. 20. p. 329–343. 2010.

MELLO, S. A. **Educação Infantil e Sociedade:** questões contemporâneas**. (**Orgs.). VAZ, A. F. e MACHADO, C. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

MOTTA, V. C. Educação como caminho, mas qual? Todos pela Educação ou em defesa da Escola pública? IN: BERTUSSI, G. T. OURIQUES, N. D. (Coord.). **Anuário educativo brasileiro:** visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011.

MORTATTI, M. R; FRADE, I. C. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos:** O que sabemos, fazemos e queremos? Oficina Universitária; São Paulo: Editora.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. *et al.* (Org.**). Formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998 (Seminários e Debates).

SMOLKA, A. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989.

RODRIGUES, G. S. S. P. **As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Corumbá/MS e as avaliações externas: 'Se correr o bicho pega se ficar o bicho come'.** 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, MS, 2018.

SOUZA, R. A. M. de. Letramento na Educação Infantil: "Quem tem medo do Lobo Mau...". **Revista Inter-ação** (Goiânia), v. 33, 2008, p. 265-279.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizaem**. 7. ed. São Paulo: Icone, 2001. p. 103–119.

VYGOTSKY, L. S. A **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes,1984**.**

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizaem**. 7. ed. São Paulo: Icone, 2001. p. 103–119.

VYGOTSKI, L. S. ***Obras Escogidas***. *Tomo I.* Madrid: Visor Distribuidores, S.A. 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Trad. José María Bravo. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. III**. Madrid: Visor, 2000. 427p.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**, São Paulo, Martins Fontes, 1. ed., mar. 2001. Tradução: Paulo Bezerra.