

## Análise do Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências na perspectiva do materialismo histórico-dialético

*Analysis of the National Evidence-based Literacy Report from the historical dialectical materialism*

*Análisis del Informe Nacional de Alfabetización Basada en Evidencias desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico*

André Perussi Salina<sup>1</sup>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”

Bárbara Maria Costa Silva<sup>2</sup>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”

Gabriela Pinto Braga<sup>3</sup>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”

Flávia da Silva Ferreira Asbahr<sup>4</sup>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”

**Resumo:** Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, este trabalho tem como objetivo analisar criticamente o documento intitulado RENABE – Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências a partir do materialismo histórico-dialético. O documento foi analisado em três momentos: 1. Ideologia e a suposta neutralidade científica; 2. Evidências de aprendizagem e suas bases ideológicas; 3. Os fundamentos e concepções de linguagem. Em cada um dos tópicos tecemos críticas, apontamos limites, realizamos contrapontos e buscamos apreender os elementos constituintes do documento. Avaliamos que o documento apresenta uma compreensão limitada do processo de alfabetização, que se organiza sem discussões sociais relevantes, principalmente sobre a realidade da educação brasileira.

**Palavras-chave:** RENABE. Alfabetização. Políticas Públicas Educacionais. Psicologia Histórico-Cultural.

**Abstract:** Based on Cultural-Historical Psychology, this work aims to critically analyze the document entitled RENABE - National Report on Evidence-Based Literacy according to historical-dialectical materialism. The document was analyzed in three moments: 1. Ideology and the supposed scientific neutrality; 2. Evidence of learning and

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Bauru, SP, Brasil. E-mail: [andre.perussi.s@gmail.com](mailto:andre.perussi.s@gmail.com); Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4979568692951523>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6849-3660>.

<sup>2</sup> Doutoranda em Psicologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Bauru, SP, Brasil. E-mail: [barbaramaria.cs5@gmail.com](mailto:barbaramaria.cs5@gmail.com); Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0261052018003008>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-6856>.

<sup>3</sup> Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, Brasil. E-mail: [gabriela.braga@unesp.br](mailto:gabriela.braga@unesp.br); Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2038205226972507>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3122-6523>.

<sup>4</sup> Doutora em Psicologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Bauru, SP, Brasil. E-mail: [flavia.asbahr@unesp.br](mailto:flavia.asbahr@unesp.br); Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0992862282815480>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7338-0003>.

its ideological bases; 3. The foundations and conceptions of language. In each topic we make critiques, point out limits, present counterpoints, and seek to grasp the constituent elements of the document. We evaluated that the document presents a limited understanding of the literacy process, which is organized without relevant social discussions, especially about the reality of Brazilian education.

**Keywords:** RENABE. Literacy. Public Educational Policies. Historical-Cultural Psychology.

**Resumen:** Con base en la Psicología Histórico-Cultural, este trabajo tiene como objetivo analizar críticamente el documento titulado RENABE - Informe Nacional de Alfabetización Basada en Evidencias, a partir del materialismo histórico-dialéctico. El documento fue analizado en tres momentos: 1. La ideología y la supuesta neutralidad científica; 2. Las evidencias del aprendizaje y sus bases ideológicas; 3. Los fundamentos y concepciones del lenguaje. En cada uno de los temas hacemos críticas, señalamos límites, hacemos contrapuntos y buscamos captar los elementos constitutivos del documento. Evaluamos que el documento presenta una comprensión limitada del proceso de alfabetización, que se organiza sin discusiones sociales relevantes, principalmente sobre la realidad de la educación brasileña.

**Palabras clave:** RENABE. Literatura. Políticas Públicas Educativas. Psicología Histórico-Cultural.

---

**Recebido em:** 03 de março de 2023

**Aceito em:** 08 de maio de 2023

---

## Introdução

Engels (1876/2020, p. 421) afirma que o “trabalho é condição básica de toda a vida humana”. O trabalho surge na relação do ser humano com a natureza, que aprende a dominá-la a seu favor e, ao transformá-la, também se transforma. Diferentemente da atividade dos outros animais, que agem por instinto, o trabalho se torna uma atividade essencialmente humana, pois a ação e o seu resultado pretendido (a finalidade) são projetados na consciência antes de serem executados na prática, transformando as propriedades da realidade em propriedades da consciência. Sendo assim, o trabalho é categoria ontológica fundamental do ser humano, se constituindo como uma forma de relação específica do ser humano em sociedade (MARTINS; EIDT, 2010).

Nesta relação, o ser humano é um ser socialmente determinado e se desenvolve de acordo com as suas possibilidades materiais de existência. O desenvolvimento do gênero humano, isto é, dos seres humanos em sua sociabilidade, depende das formas de organização e reprodução da vida humana, as quais são historicamente determinadas. O ser humano enquanto ser social é produtor e produto de suas próprias circunstâncias (ENGELS; MARX, 2007).

O caráter histórico da sociedade, entendido como a forma particular de organização da vida humana em determinado momento histórico, por outro lado, aponta para um crescente grau de desenvolvimento dos seres humanos enquanto gênero (LUKÁCS, 2018), ainda que no capitalismo as possibilidades de apropriação individual do patrimônio cultural universal estejam obstruídas (DUARTE, 2013; OLIVEIRA, 2005). A complexificação do gênero humano — que tem como base o desenvolvimento do trabalho a partir do conhecimento e manipulação da natureza por meio de instrumentos —, a satisfação, o desenvolvimento de novas necessidades e a superação das relações naturais em relações sociais, produzem diferentes formas de organização da atividade humana, dentre elas o desenvolvimento da educação formal e do ensino enquanto atividade peculiar.

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre uma atividade específica, a alfabetização compreendida como um momento de uma prática particular: a atividade pedagógica. De acordo com Saviani (2003), o trabalho educativo está determinado pelo desenvolvimento do gênero humano e, portanto, possui especificidades de acordo com o momento histórico no qual é realizado. A escola se torna um espaço privilegiado de educação e um local específico de ensino a partir do acúmulo de conhecimento acerca da realidade, do domínio de instrumentos culturais e de modelos de organização da sociedade (SAVIANI, 2011). Assim, a escola tem como função a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano de forma sistemática, a fim de permitir ao estudante compreender a realidade e os mecanismos utilizados para intervir nela. A atividade pedagógica demanda a reflexão sobre o que ensinar, como, para que e para quem (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

A alfabetização constitui-se como momento fundamental da escolarização, porque permite que os estudantes se apropriem de um conhecimento humano historicamente desenvolvido: a língua escrita. Nesse sentido, tal momento se faz necessário na medida em que a apropriação da leitura e da escrita é condição para a apropriação dos produtos do gênero humano — como o acesso ao conhecimento científico e filosófico. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante acerca de sua própria atividade de estudo e inclusão de maneira qualificada em uma sociedade letrada (DANGIÓ; MARTINS, 2018). Desta forma, a reflexão sobre a alfabetização é profundamente relevante para a reflexão sobre o ensino e a educação, pois extrapola o conteúdo originalmente abordado (o desenvolvimento da leitura e da escrita).

Assim, propusemo-nos a analisar o *Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências* - RENABE, documento nacional que orienta o desenvolvimento de políticas públicas e sugere práticas de alfabetização. Trata-se de um relatório produzido em 2020, como consequência da I Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência e um desdobramento da Política Nacional de Alfabetização, que tem como objetivo “realizar estudos e emitir um parecer a respeito de contribuições ao processo de alfabetização de crianças com base em evidências científicas” (BRASIL, 2020, p. 9-10).

O documento é composto por 10 capítulos que em geral apresentam o estado da arte da alfabetização, assim como orientações de práticas ou políticas a serem incorporadas por familiares, profissionais da educação e/ou governantes. O RENABE, então, representa um esforço de sistematização do conhecimento científico acerca da prática da alfabetização, assim como dos subsídios teóricos e experimentais que contribuiriam para o seu desenvolvimento. A partir desta organização, o relatório apresenta tanto sugestões diretas quanto a maneira adequada de se realizar uma prática de alfabetização que conduziria ao sucesso do estudante, quanto responsabiliza indireta e indiscriminadamente pais, cuidadores e professores a contribuir com o processo de alfabetização de acordo com o que é considerado cientificamente legítimo (BRASIL, 2020).

Por entender que a atividade pedagógica é essencial para que cada ser humano se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados (SAVIANI, 2011) e que a alfabetização é um momento necessário desse processo (DANGIÓ; MARTINS, 2018), demonstramos a análise de um documento que orienta o desenvolvimento direto e indireto de práticas de ensino, a partir da formulação de políticas públicas. Desse modo, debruçamo-nos sobre um documento que subsidia em maior ou menor medida o desenvolvimento de práticas educativas referentes ao processo de alfabetização, sob o verniz da cientificidade. Consideramos, entretanto, que a crítica analítica do documento se refere não apenas ao seu conteúdo teórico ou ao seu caráter técnico, ou seja, a sua aparência; mas às implicações políticas e sociais das práticas e concepções defendidas no relatório, assim como aos seus limites para a elaboração de uma educação emancipatória.

Para a realização desta pesquisa, apoiamo-nos nos princípios filosóficos, científicos e políticos do materialismo histórico-dialético, especialmente em suas contribuições acerca do desenvolvimento da linguagem e sobre a ideologia. Inicialmente, questionamos a concepção de desenvolvimento da linguagem e da escrita deste documento, sua compreensão de ciência, sua postura (ou tentativa de isenção) política e ideológica e, por fim, a relação que se estabelece entre o ensino e o trabalho.

Neste sentido, a primeira leitura do documento já esteve direcionada por algumas perguntas prévias. A partir de tais questões, destacamos os trechos do relatório que se relacionavam com os temas de análise. Com estes destaques, buscamos sistematizar nossas reflexões acerca das propostas do documento a partir das contribuições do método materialista histórico-dialético e dos estudos que dele derivam. Nossa análise segue exposta em três momentos que estão relacionados entre si, mas que foram separados para fins didáticos: 1. Ideologia e a suposta neutralidade científica; 2. Evidências de aprendizagem e suas bases ideológicas e 3. Os fundamentos e concepções de linguagem. Em cada um destes tópicos, tecemos críticas, apontamos limites e realizamos contrapontos na tentativa de apreender os elementos essenciais do documento, explicitar os posicionamentos políticos intrínsecos a ele e apresentar outras perspectivas de reflexão sobre a alfabetização que tenham como finalidade a emancipação humana.

### **Ideologia e a suposta neutralidade científica**

No marxismo, há diferentes interpretações sobre o conceito de ideologia. Segundo Konder (2020), nos trabalhos de Marx, a origem da ideologia está na divisão social do trabalho. Com a fragmentação da comunidade humana, os seres humanos não podem atuar juntos, não se reconhecendo coletivamente no que fazem, causando estranhamento no seu trabalho. É a partir da alienação do trabalho que o Estado se faz como uma comunidade ilusória, o qual atende as exigências da classe dominante. A burguesia, em seu exercício de poder, abre espaço para pensadores que têm a função de apresentar os interesses da classe dominante como interesses comuns de todos os seres humanos em busca de uma falsa universalidade.

Em nossa análise, utilizamos o conceito de ideologia como um conjunto de ideias relativas a determinado grupo social, uma vez que é desta forma que os autores do documento analisado — os defensores da ciência baseada em evidências e os representantes da educação do ministério da educação — entendem esta palavra. Reconhecemos, por outro lado, que toda ideia emerge como síntese das relações humanas entre si e com a realidade, mantendo sempre uma determinação social, material e histórica. Além disso, uma ideologia expressa em diferentes graus de intensidade e de explicitação interesses políticos que refletem ou omitem a luta de classes em nossa sociedade, motor das relações de produção. É, portanto, a partir desta compreensão que pautamos as nossas divergências.

O RENABE, assim como toda a ciência baseada em evidências, é defendido como uma forma de produção de conhecimento ausente de ideologia, ou, em outras palavras, como conhecimento ideologicamente neutro. O próprio documento expressa que “a isenção que decorre do rigor científico é um atributo que permite oferecer à sociedade os melhores serviços e produtos, *independente da conjuntura política* (BRASIL, 2020, p. 11, grifos nossos), sugerindo uma suposta universalidade ausente de relações sociais.

A ideia de neutralidade defendida ao longo do documento é reforçada pela ideia de consenso científico. Para esta compreensão, o consenso se tornaria ainda mais sólido caso pudesse transpor barreiras sociais e culturais, ou seja, que um mesmo princípio fosse verificável em diferentes contextos e configurações sociais. O conhecimento científico seria, portanto, o conhecimento ausente de interferências pessoais e sociais. Os estudos desejáveis, utilizados como referência para a elaboração deste documento, são experimentais, com manipulação intencional de variáveis em ambiente controlado e/ou transculturais (estudos realizados em diferentes culturas).

Dessa forma, a historicidade, a materialidade e a forma de organização social da vida estão omitidas nas discussões científicas, uma vez que são vistas como prejudiciais para a apreensão da suposta verdade científica, ou, na melhor das hipóteses, apresentam-se como uma das variáveis a serem consideradas. No conhecimento relacionado às práticas baseadas em evidências, a técnica é apreendida de maneira fetichizada, como uma entidade autônoma (independente das condições históricas e sociais), que, ao ser anunciada como universal, apresenta-se como uma solução indiscutível e aplicável a todos os contextos sociais.

A posição defendida pelos governadores e pesquisadores que definem o modelo científico (baseado em evidências) de educação como o modelo neutro, porém, é uma abstração, uma vez que a defesa deste modelo é uma defesa politicamente determinada e ideologicamente situada. A ausência de ideologia não é possível, tal como discute Volochinov (2018, p. 110) ao afirmar que “em cada etapa do desenvolvimento social existe um conjunto específico e limitado de objetos que, ao chamarem atenção da sociedade, recebem uma ênfase valorativa”. O autor indica que não é possível separar a ideologia da realidade material do signo e, portanto, em nosso caso, podemos afirmar que a alfabetização baseada em evidência é ideológica por se tratar de um projeto politicamente situado e um produto cultural valorado positivamente na sociedade capitalista.

Dessa forma, embora o documento anuncie que seu conteúdo representa as formas mais desenvolvidas e científicas de alfabetização, as pesquisas que o compõem estão embasadas em

apenas uma perspectiva epistemológica específica, o positivismo, e uma base filosófica específica, o pragmatismo, que em geral, concebe os fenômenos a partir de sua utilidade prática. Nenhuma dessas bases são discutidas nos capítulos que compõem o documento, tampouco são apresentadas outras formas de produção científica.

O relatório apresenta ausências significativas e defende de maneira implícita (e, em alguns momentos, explícita) posicionamentos politicamente relevantes, dos quais apresentamos alguns pontos específicos, sem a pretensão de esgotar a análise.

Em primeiro lugar, apesar de o documento ter como finalidade a orientação para a prática em alfabetização, não há discussões significativas sobre as condições sob as quais o professor alfabetiza, tampouco das pessoas a serem alfabetizadas. O professor alfabetizador e os alunos a serem alfabetizados são representados abstratamente a partir de dados de pesquisas, em grande parte, experimentais. A sugestão de desenvolver habilidades relacionadas à alfabetização desde a Educação Infantil carece de discussões acerca do acesso das crianças a essa modalidade de ensino, sendo um exemplo do deslocamento entre a técnica defendida e as condições reais de trabalho e das pessoas pertencentes à classe trabalhadora.

As condições econômicas dos países avaliados como referência de ensino, assim como as condições de trabalho dos professores nestes países, tampouco foram objeto de análise dos autores, com exceção de Sebastiani e Suzuki (2020), que apontam de maneira sucinta as condições nas quais os professores de outros países são formados sem, contudo, aprofundar sobre seus determinantes econômicos.

Não há discussão acerca da alfabetização de jovens e adultos no relatório, tema significativo para a realidade brasileira. Esta omissão está incorporada no pressuposto de que há um momento adequado para a alfabetização, como defendido no seguinte trecho:

Na alfabetização, portanto, a frase cada criança “tem seu tempo” é tão romântica quanto vazia quando confrontada com as evidências da ciência da leitura e da neurociência cognitiva, e com a realidade brasileira: o tempo, ele é do cérebro. (BUCHWEITZ et al., 2020, p. 82, grifos nossos)

Além disso, alguns autores apontam como finalidade da alfabetização o desenvolvimento econômico, como a redução do “custo de oportunidade” (BUCHWEITZ et al., 2020, p. 78), ou seja, com a suposta otimização da gestão dos recursos, assim como se apoiam na ideia de direito (BECSKEHÁZY, 2020, p. 268) da adequação para a vida em sociedades modernas e democráticas (BRASIL, 2020, p. 45), ou a inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2020).

A ausência da discussão acerca do capitalismo e da sociedade de classes produz, como efeito colateral, uma interpretação ideológica implícita segundo a qual o analfabetismo é um

desvio do funcionamento social, uma vez que todos os indivíduos teriam, supostamente, o direito de serem alfabetizados. Uma leitura crítica, porém, compreende que o analfabetismo é condição para o modo de produção capitalista, visto que possibilita e justifica a exploração da mão-de-obra da classe trabalhadora. Em relação a isso, Saviani (2003) afirma que a educação na sociedade capitalista muitas vezes ocorre como um processo de mínima oportunização de desenvolvimento humano, sendo limitada ao menor conhecimento necessário para a produção de mercadorias e reprodução do capitalismo.

Por fim, confluente com a defesa de um momento adequado para a alfabetização, há a ideia de prontidão para a alfabetização, ou seja, a ideia segundo a qual há habilidades essenciais a serem desenvolvidas antes da alfabetização para que esta se realize plenamente. Na verdade, apesar de o documento ter sido elaborado a fim de orientar práticas de alfabetização, há um destaque para as intervenções direcionadas para o desenvolvimento de habilidades que preparariam o estudante para este processo, especialmente nos capítulos 1, 3 e 5 (MALUF; SILVA; MADZA, 2020; CARDOSO-MARTINS; SARGIANI, 2020; NAVAS et al., 2020). Desse modo, enfatiza-se no documento que o sucesso da alfabetização é determinado pelo desenvolvimento de habilidades específicas em momentos anteriores à alfabetização, sendo a instrução destas habilidades recomendadas para os professores da Educação Infantil ou familiares, a fim de prevenir fracassos escolares, criando-se, artificial e implicitamente, condições para que um estudante seja considerado apto para a alfabetização. Da mesma forma, a identificação e a intervenção precoce são práticas sugeridas enfaticamente nos capítulos 5, 7, 8 e 9 (BECSKEHÁZY, 2020; CAPOVILLA, 2020; NAVAS et al., 2020; SALLES, 2020)

O documento, além disso, responsabiliza a família pelo processo de alfabetização, indicando que sua proposta é capaz de afetar a todos e, portanto, induz que o relatório pode ser uma referência para que qualquer pessoa seja capaz de contribuir com a alfabetização. Nadalin aponta que “o público geral - (...) pais e responsáveis (...) - encontrará conteúdos complexos em linguagem clara e acessível (...)” (BRASIL, 2020, p. 10). Cunha reforça: “apesar do apego ao rigor da metodologia científica, os capítulos que compõem o relatório são escritos em uma linguagem acessível à população em geral” (idem, p. 12). Ainda que a acessibilidade seja uma posição defendida, é importante apontar as incoerências.

O relatório apresenta obstáculos relativos quanto à acessibilidade de seu conteúdo, como a manutenção da linguagem técnica e científica ou a apresentação superficial de informações seguida da sugestão de aprofundamento em referências que estão disponíveis exclusivamente em outras línguas. Dessa forma, a acessibilidade do documento é defendida a partir de uma ideia abstrata de público geral, que não corresponde à população brasileira,

incluindo muitos professores alfabetizadores. Contribui-se, então, para a responsabilização indiscriminada da sociedade tanto para o desenvolvimento de práticas de alfabetização, quanto para a apropriação dos conteúdos apresentados no relatório, o que pode ampliar o esvaziamento da escola enquanto instituição privilegiada para a realização da atividade pedagógica e aprofundar a desigualdade de acesso a práticas pedagógicas qualificadas.

Neste tópico, buscamos apontar a contradição existente entre a suposta neutralidade defendida pelo documento e as ideologias que este documento sustenta implícita e explicitamente. Entretanto, com os limites do trabalho, não pudemos analisar a fundo as implicações de cada uma destas dimensões. Sintetizamos que o documento descarta discussões sociais relevantes, cindindo e autonomizando a prática e a teoria das relações sociais que a determinam, enfatizando a técnica como condição essencial para o sucesso da alfabetização, sendo o fracasso, conseqüentemente, a inadequação da técnica. Seguimos a nossa análise com a ideologia que compõe o relatório de maneira mais significativa: a da ciência baseada em evidências.

### **Evidências de aprendizagem e suas bases ideológicas**

O título do documento assim como o seu conteúdo se desenvolvem a partir de uma ideia central: a ciência e prática baseadas em evidências. Para a presente análise, indagamos o que seriam as evidências consideradas pelos autores e a confrontamos com a possibilidade dessas explicarem o desenvolvimento da linguagem escrita.

Há duas dimensões importantes a serem consideradas para compreender a defesa do ensino baseado em evidências: a filosófica e a epistemológica. Ambas são interdependentes e estão expressas de maneira concomitante nas ideias dos autores. Porém, para explicitar cada uma das dimensões e suas implicações, optamos por analisá-las individualmente.

A ciência é uma forma específica de produção de conhecimento, sendo uma atividade exclusivamente humana que se desenvolve ao longo de diferentes momentos históricos e medeia a relação dos seres humanos com a realidade, possibilitando-os a transformar a realidade de maneira intencional. Assim, o desenvolvimento da ciência é uma necessidade humana, um movimento desejável, uma vez que pode ter como resultado a produção de formas qualitativamente distintas e superiores de relação com a realidade.

Neste aspecto, entendemos que os limites do relatório quanto ao desenvolvimento qualitativo das práticas educativas estão mais relacionados com suas bases do que com suas intenções. O modelo de ciência baseada em evidências é sustentado filosoficamente pelo

pragmatismo, que tem como preocupação central a utilidade de um conhecimento ou de uma prática. No documento, esta base pode ser expressa nas seguintes passagens:

O termo “evidências” diz respeito a achados que resultam de pesquisas científicas. Uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes (BRASIL, 2020, p. 28)

(...) por meio de análises mais refinadas, torna-se possível descobrir outros fatores e outras combinações entre fatores que podem ter grande relevância na eficácia, para muito além de fatores mais gerais como a metodologia de ensino, os incentivos financeiros, e as exigências de avaliações independentes (BRASIL, 2020, p. 31)

Em diálogo com a base filosófica, há a base epistemológica: o positivismo. O modelo positivista de ciência, que corresponde ao modelo científico hegemônico no capitalismo, tem como principais pressupostos a neutralidade científica, a racionalização do objeto de estudo e o controle experimental. Esta base está expressa no relatório em passagens como:

De modo geral, os achados (i.e., as evidências) de estudos observacionais e experimentais são tão mais válidos, confiáveis e replicáveis quanto maior for o nível de controle experimental e/ou estatístico empregado nos delineamentos desses estudos. (...) Esses controles experimentais e estatísticos removem ou diminuem o contágio dos achados por uma série de fontes de invalidade (BRASIL, 2020, p. 29)

(...) as evidências que permitem tomar decisões em alfabetização podem e devem ser cada vez mais refinadas, mais detalhadas, mais específicas, precisas, válidas, e confiáveis. Isso só pode ser feito por meio de avaliações cada vez mais compreensivas, detalhadas e sensíveis, e com critérios de metodologia científica cada vez mais rigorosos para o controle experimental e estatístico de fontes de invalidade que tipicamente contaminam as observações mais descuidadas e informais (BRASIL, 2020, p. 31)

Sintetizando estas duas dimensões, a forma mais adequada de se avaliar a produção científica, para os autores deste documento, seria a análise de trabalhos interventivos em contexto experimental — com variáveis controladas — que tiveram resultados favoráveis. Tendo como ênfase a utilidade, a preocupação está mais relacionada à adequação da prática do que à explicação do desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. Além disso, a ênfase no controle de variáveis, ou a busca pela ausência de interferências, produz um conhecimento abstrato acerca dos processos reais de educação, uma vez que ocorrem em situações artificiais de ensino, distantes das situações educativas reais e comuns.

Produz-se o apagamento de determinantes estruturais da sociedade (quais são as condições concretas de alfabetização, quais são as possibilidades de acesso à cultura letrada pelas crianças, quais são as preocupações dos familiares dos alunos), apresentados como

variáveis controláveis em contexto experimental. Como resultado, propõe-se um ideal universal de eficácia da prática a partir da subtração dos determinantes sociais, uma vez que esses são entendidos como obstáculos da pesquisa.

A valoração da prática (produzida em contexto experimental) sugere o movimento de generalização, ou seja, de que as intervenções eficazes em ambiente experimental supostamente neutro sejam implementadas ou adaptadas no ambiente real (não controlado) de aprendizagem, isto é, a escola. As evidências de sucesso ou fracasso de programas de alfabetização são avaliadas a partir deste único critério: a adequação das práticas cientificamente comprovadas (em situação artificial) como eficazes.

No RENABE, os autores de todos os capítulos privilegiaram a revisão sistemática como forma de apreender as práticas mais eficazes relacionadas à alfabetização. Há três categorias de estudo que compõem os capítulos do documento: a revisão a partir de estudos de base, a revisão de práticas e intervenções e a análise curricular.

Os estudos de base são os estudos teóricos fundamentados nas ciências cognitivas, os quais embasariam as intervenções ou currículos analisados em outros capítulos. No capítulo 2 (BUCHWEITZ et al., 2020), há a apresentação desta perspectiva teórica a partir de pesquisas experimentais que buscaram estabelecer parâmetros de funcionamento do cérebro. Este capítulo é composto pela apresentação da estrutura anatômica do cérebro, as funções cognitivas e, especificamente, a relação entre o cérebro e sua atividade. Como o título declara, os trabalhos selecionados relacionam a ciência cognitiva com o processo de alfabetização.

Entendendo o cérebro como órgão central e determinante para o domínio da língua escrita, a pergunta destes autores não é “como a pessoa pode ser alfabetizada?”, mas “como o cérebro pode ser alfabetizado?”. Assim, da mesma forma que a prática é cindida da sociedade, o cérebro é alienado da pessoa que o possui, isto é, é entendido como entidade autônoma e autoexplicativa. Em outras palavras, os autores defendem que quem aprende é o cérebro e não a pessoa. Dessa maneira, inverte-se a determinação na qual as condições de vida determinam o desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 2021) e propõe-se que o cérebro em abstrato orienta as condições de vida e, especificamente, a alfabetização.

A teoria cognitiva encontra expressão pedagógica no método fônico de alfabetização, que propõe a instrução sistemática da decodificação de grafemas em fonemas. Embora a proposta do documento seja a de explicitar quais são os modelos mais efetivos de alfabetização, ou seja, em relação a outros modelos disponíveis, Cardoso-Martins e Sargian (2020) e Navas *et al.* (2020) realizaram uma revisão sistemática de pesquisas práticas que utilizaram como

fonte apenas artigos embasados a partir da teoria cognitiva, ou seja, uma análise que tem como referência a própria teoria. Os critérios de avaliação da eficácia de uma intervenção, assim como as próprias intervenções, portanto, estão diretamente orientadas pelo significado de alfabetização para a teoria. Dessa maneira, habilidades como consciência fonológica são consideradas relevantes para análise, da mesma forma que as práticas que produziram a consciência fonológica são consideradas efetivas em alfabetização.

Grande parte das pesquisas utilizadas como referência e como exemplo de práticas cientificamente rigorosas são experimentais e foram realizadas em outros países. Ainda que Cardoso-Martins e Sargian (2020) explicitem a carência de estudos nacionais, todos os autores do relatório defendem que a alfabetização baseada em evidências deve ser uma adaptação dessas intervenções e pesquisas realizadas em outros países para o contexto brasileiro, sem explicitar, contudo, quais seriam as alterações necessárias.

Há uma visível contradição entre as evidências das pesquisas básicas e as evidências das pesquisas interventivas, ou seja, entre a sustentação teórica e a avaliação prática. Enquanto os pressupostos teóricos indicam uma forte vinculação com o funcionamento cerebral, estabelecendo como fundamento a atividade neurológica, as avaliações das evidências relacionadas às práticas são, predominantemente, avaliações de habilidades e relação com a leitura e escrita, ainda que nos limites do método fônico. Em outras palavras, embora o relatório defenda que a alfabetização deva ser orientada pelo funcionamento do cérebro, as pesquisas utilizadas como referência de evidências de aprendizagem não utilizam como critério de avaliação o desenvolvimento neurológico posterior à intervenção, mas a capacidade de decodificar palavras.

Outra forma de sistematizar práticas efetivas de alfabetização foi a análise de currículos de outros países, especialmente em Becskeházy (2020). Nesses casos, a efetividade da alfabetização e a qualidade da educação são avaliados como consequências diretas e exclusivas dos currículos pedagógicos de diferentes países e intervenções educativas sugeridas nestes documentos. Dito de outra forma, a interpretação é a de que países com práticas baseadas em evidências científicas têm como resultado bons índices de alfabetização. Qualquer outra determinação, como as condições sociais e econômicas do país, as condições de trabalho dos professores e o acesso real à escolarização, são colocados em segundo plano ou estão ausentes da discussão.

Em síntese, enquanto o documento anuncia a apresentação dos dados mais qualificados para a condução de um processo de alfabetização a partir da ciência, é necessário apontar que, na melhor das hipóteses, os autores foram capazes de explorar as melhores práticas de alfabetização a partir de uma teoria específica, a teoria cognitiva, em uma condição específica,

a experimental, e em um contexto específico, em outros países. A eleição da técnica como critério único de avaliação ofusca todos os outros determinantes que produzem uma alfabetização considerada de qualidade. Assim, de acordo com o relatório, o problema da alfabetização no Brasil é visto, sobretudo, como um problema metodológico, descartando igualmente a história do desenvolvimento do país e a organização social na qual as práticas educativas são realizadas. A solução proposta para a superação dos problemas relacionados à alfabetização, então, é a adoção de práticas cientificamente efetivas.

No tópico seguinte, explicitamos qual é a compreensão do desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da alfabetização presente no documento, finalizando nossa análise, e, ao mesmo tempo, complementando os tópicos discutidos até o momento.

### **Os fundamentos e concepções de linguagem**

Todo processo de alfabetização está fundamentado em uma concepção de linguagem, ou seja, em uma explicação de como a linguagem se desenvolve, como um todo, e como a linguagem escrita é apropriada pelo sujeito em alfabetização, em específico. A análise da concepção de linguagem presente no relatório é constituída como um movimento de apreensão e explicitação destes mesmos fundamentos, uma vez que não se faz presente no documento uma discussão sobre este aspecto do desenvolvimento, nem em nível pessoal, tampouco coletivo. Tal característica está apoiada na base filosófica do pragmatismo, na qual a preocupação está na verificação e experimentação da utilidade das técnicas em detrimento da explicação e apreensão da essência dos fenômenos.

A concepção de linguagem do documento tem como base a neurociência e as ciências cognitivas, tal como está enfatizado no capítulo 2 (BUCHWEITZ et al., 2020). Para esta perspectiva, a linguagem é uma função cognitiva, que tem sua respectiva estrutura no cérebro. Para Buchewitz et al. (2020) e Navas et al. (2020), a linguagem oral seria desenvolvida espontaneamente nas crianças, enquanto a compreensão e produção da linguagem escrita seriam atividades que, para serem desenvolvidas, deveriam ser intencionalmente ensinadas. Estes autores justificam esta dinâmica referindo-se à linguagem oral como uma estrutura neurológica que está presente desde o nascimento, mas a linguagem escrita (compreensão e produção) seria uma forma de relação funcional neurológica entre a estrutura da linguagem oral e as estruturas correspondentes à informação visual, ou seja, uma forma específica a ser desenvolvida a partir da instrução adequada.

Nesse sentido, para os autores, é o biológico que justifica o desenvolvimento da linguagem oral, mas a interação que possibilita a alfabetização. Esta compreensão converge parcialmente com as explicações do ensino a partir do materialismo histórico-dialético. Vigotski (2018) explicita que o desenvolvimento é produzido por situações de ensino e aprendizagem e, em nosso objeto de investigação, a alfabetização depende da instrução sistemática acerca da língua escrita. Porém, a divisão entre a linguagem oral-espontânea e a linguagem escrita-instruída é uma abstração, uma vez que, em última instância, todo desenvolvimento especificamente humano está determinado pela apropriação dos instrumentos historicamente produzidos pela sociedade (LEONTIEV, 1978). Assim, ambas as formas de linguagem são produzidas socialmente e aprendidas em sociedade.

A relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, contudo, não deixa de se constituir como um elemento importante para a elaboração teórica da alfabetização. Nos textos que compõem o RENABE, a única diferença significativa entre ambas as formas de linguagem é a neurológica. Como afirmam Cardoso-Martins e Sargian (2020, p. 96), em citação à Ehri (1992) e Snowling (2019): “Em um sentido básico, ler significa traduzir ou transformar a escrita em fala, um processo conhecido como decodificação ou recodificação fonológica”, não indicando nenhuma diferença qualitativa e funcional entre linguagem oral e linguagem escrita, a escrita é entendida como tradução gráfica da fala.

Os autores em geral tampouco se preocupam em explicitar qual é o lugar da linguagem como um todo e da linguagem escrita em específico no desenvolvimento da criança, uma vez que a linguagem oral é vista como uma função neurológica espontânea, e a linguagem escrita como uma tradução dessa em grafia, sem que se discuta o lugar da linguagem na vida humana e nas relações sociais.

Para todos os autores do documento, um processo de alfabetização bem-sucedido tem como resultado a transformação correta das letras escritas em sons da fala (ou o processo inverso). É nesse sentido que nos experimentos e nas recomendações pedagógicas é considerada como uma boa prática avaliativa — assim como um critério de desenvolvimento — a leitura de pseudopalavras (palavras com representação fonológica legível, mas ausente de significado). A ênfase no processo de decodificação se faz tão evidente que não há, em nenhum dos capítulos, a sugestão prática, tampouco as evidências científicas de práticas que levam à compreensão da leitura.

Apoiados na neurociência e na ciência cognitiva, os autores afirmam um caminho linear e lógico entre leitura e compreensão, no qual a decodificação é um momento separado e anterior ao momento de compreensão (BUCHWEITZ et al., 2020). A compreensão da leitura,

assim como a produção da escrita são vistos como consequência do domínio da decodificação e de sua automatização, sob o argumento da economia neurológica, sem que seja explicitado nos textos quais são os processos que permitem a compreensão daquilo que se lê. Esta questão está explícita em Buchweitz et al. (2020, p. 81, grifos nossos), que afirmam:

O cérebro humano tem limites de capacidade de processamento e para que reste capacidade para funções cognitivas superiores e mais complexas, como aquelas envolvidas com compreensão de texto (...), as habilidades fundamentais devem estar automatizadas sob pena de tomarem capacidade cerebral que precisa ser dedicada a processos mais complexos.

Sintetizando a concepção de linguagem compartilhada pelos autores em diálogo com a concepção de alfabetização temos que a linguagem oral é uma função neurológica espontaneamente desenvolvida. O desenvolvimento da linguagem escrita, por outro lado, é consequência de instrução específica, sendo a alfabetização o processo de ensino sistemático da relação entre fonemas e grafemas. Nessa concepção, há um caminho específico a ser seguido. Em primeiro lugar, há o ensino da decodificação, processo no qual são oferecidos instrumentos artificiais com palavras que facilitem a compreensão da relação entre grafemas e fonemas. Posteriormente, há o ensino da compreensão da leitura, aspecto que não é abordado nos capítulos que compõem o relatório, mas que é apresentado abstratamente como resultado da automatização da decodificação.

Da mesma forma que discordamos do desenvolvimento da linguagem oral enquanto processo espontâneo, também apresentamos divergências quanto à relação entre a oralidade e a escrita e, conseqüentemente, quanto à condução da alfabetização. Reforçamos que a linguagem, em suas múltiplas expressões, é uma forma de representação da realidade socialmente determinada, tendo como função primária a comunicação, mas, posteriormente, de acordo com as interações do sujeito com a realidade, desenvolve-se enquanto função da consciência, revolucionando as funções psicológicas (VIGOTSKI, 2009). A linguagem, portanto, é uma propriedade do ser humano enquanto ser social, que deve ser desenvolvida intencionalmente a cada geração.

Enquanto Buchweitz *et al.* (2020) defendem a partir dos estudos da neurociências que a linguagem escrita é a tradução em imagens da linguagem oral, Vigotski (2009) defende que a linguagem escrita contém especificidades em relação à linguagem oral, uma vez que ambas têm funções sociais distintas. Complementar a esta ideia, entendemos que ambas as formas de expressão da linguagem correspondem a diferentes situações discursivas (VOLOCHINÓV, 2018) e, portanto, não seriam equivalentes. Para ambos os autores, enquanto a linguagem oral é abreviada, devido ao compartilhamento de uma mesma situação discursiva (ou cenário

discursivo) pelos interlocutores, a linguagem escrita tem expressão altamente desenvolvida em termos linguísticos, uma vez que tem como função a comunicação entre interlocutores que não compartilham de uma mesma situação discursiva (VIGOTSKI, 2009; VOLOCHINÓV, 2018).

Além disso, há diferentes formas de expressão da linguagem que estão contidas no processo educativo, mas que são desconsideradas no documento. A diferença entre a situação de ensino de práticas cotidianas e o ensino de conhecimentos científicos, assim como a diferença entre uma parlenda e um texto literário, não está no uso da linguagem, ou na forma de expressão, mas no conteúdo da linguagem, isto é, no significado desta linguagem na prática social. A concepção de tradução da linguagem oral em linguagem escrita está assentada na indiferença entre as diferentes formas de expressão contidas na ideologia, pois o significado não se torna objeto de investigação.

Para Vigotski (2009), a unidade entre o pensamento e a linguagem é a palavra significativa. É na palavra significativa que se encontra a essência e a relação entre os processos de pensamento e da linguagem. Isso porque, como indica Volochinóv (2018), a linguagem é uma forma de representação da realidade, sendo ao mesmo tempo produto das relações sociais e base para os processos da consciência. Assim, toda situação de comunicação é também uma situação de expressão de ideias.

A qualidade e a complexidade da representação da realidade por meio da linguagem também são aspectos desenvolvidos historicamente, tendo valores distintos de acordo com o modelo de organização social na qual encontra expressão. O significado das palavras assim como as ideias que são expressas por linguagem não são, portanto, neutros e estáveis, mas se encontram em profunda relação com os modos de produção e reprodução da vida. Toda ideologia ocorre a partir de uma base material, ao mesmo tempo em que, ao se tornar expressão do ser humano nas relações sociais, apresenta-se enquanto parte constituinte da materialidade (VOLOCHINÓV, 2018)

Sintetizando a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita a partir do materialismo histórico-dialético, temos que ambas se constituem enquanto fenômenos distintos, uma vez que correspondem a usos sociais distintos e são estruturadas de acordo com suas especificidades funcionais e situacionais. Dessa forma, a relação entre comunicação oral e comunicação escrita/leitura não pode ser vista como um processo de tradução, mas de transformação, determinado pelas exigências de cada uma das situações discursivas.

Com a ênfase nas relações sociais, entendemos que a palavra significativa está no centro da alfabetização, visto que ela é o que permite o desenvolvimento da consciência e da comunicação. Nesse sentido, decodificação e compreensão não deveriam corresponder a momentos distintos do ensino, pois toda palavra, independentemente de

sua relação entre fonema e grafema (quais são as letras que a compõem), tem significado e espaço nas relações sociais. Do mesmo modo, a compreensão da leitura não é resultado inevitável da economia energética de atividade neurológica resultante da automatização da decodificação, os significados são ensinados de maneira intencional ou ocultados.

A escolha dos conteúdos a serem apresentados é uma discussão relevante para os alfabetizadores que têm o materialismo histórico-dialético como base, uma vez que a alfabetização, assim como qualquer outro trabalho, emerge enquanto processo ideologicamente situado. Conscientes de que a linguagem é uma forma de representação da realidade (VOLOCHINÓV, 2018), é responsabilidade do educador apresentar aos alunos os conteúdos que tenham maior capacidade de explicar a realidade em sua essência a partir de suas múltiplas determinações. Em outras palavras, cabe ao professor escolher o conjunto de instrumentos que possibilite o desenvolvimento dos estudantes em sua máxima potencialidade, apresentando como finalidade última a emancipação humana.

### **Considerações finais**

Após a análise do documento, reconhecemos que os esforços de sistematização do conhecimento sobre os processos pedagógicos e, especificamente sobre a alfabetização, podem ser essenciais para o desenvolvimento de práticas de ensino mais qualificadas e efetivas. Entretanto, reforçamos que a concepção de ciência defendida pelo Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências é reducionista e limitada, uma vez que se baseia na suposta neutralidade científica, na universalidade da prática, no pragmatismo científico e no privilégio de estudos experimentais.

A ciência enquanto método de apreensão da realidade é um produto humano histórico e socialmente situado. Assim, qualquer produto científico contém tanto uma interpretação dos fenômenos, quanto um projeto político — ainda que esse não seja explícito. Em nossa leitura, identificamos que o RENABE, ao se ausentar das discussões sociais, históricas e políticas, produz uma visão asséptica e limitada da alfabetização, que desconsidera ou se isenta da discussão acerca das finalidades deste processo. Tal apagamento, então, reforça os interesses das classes dominantes, uma vez que se ofuscam os verdadeiros determinantes da atividade pedagógica: as relações sociais.

Entendemos que o documento, por apresentar uma leitura restrita da alfabetização (enquanto processo de decodificação) deixa de apresentar questões relevantes acerca do desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. Consideramos que uma análise crítica

acerca da alfabetização, portanto, deve incluir a reflexão sobre o que, como, para quem e para que se ensina (DANGIÓ; MARTINS, 2018), e incorporar como finalidade última o desenvolvimento do aluno em suas máximas potencialidades.

Há, ainda, muito a ser discutido sobre o processo de alfabetização a partir de uma perspectiva crítica. Enfatizamos que as questões que levantamos sobre este documento não são as únicas, sendo importante que outros pesquisadores ampliem o nosso estudo. Além disso, reconhecemos que as práticas de alfabetização e as políticas públicas que as orientam extrapolam o alcance do documento analisado e, portanto, não é suficiente que analisemos apenas o relatório, mas que nos aprofundemos sobre as práticas de alfabetização concretas. Entretanto, reforçamos que, se os problemas da educação são social e politicamente determinados, a sua superação depende da politização das discussões, da ciência, das técnicas e do ensino, fazendo com que a crítica ao RENABE seja inevitável e indispensável.

## Referências

BECSKEHÁZY, I. Planejamento e orientações curriculares para o ensino de literacia e numeracia. In: BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências*. Brasília: MEC/Sealf, 2020. p. 267-315.

BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências*. Brasília: MEC/Sealf, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/RENABE\\_web.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/RENABE_web.pdf). Acesso em: 27 abr. 2023.

BUCHWEIT, A.; PEGADO, F.; TEIXEIRA, M. T.; SILVA, V. P. da; LUKASOVA, K. A neurobiologia da leitura e da escrita. In: BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências*. Brasília: MEC/Sealf, 2020. p. 69-95.

CAPOVILLA, F. C.; MARQUES, J. G. T.; MARTINS, A. C.; OLIVEIRA, R. C. de. Dificuldades e distúrbios da leitura e da escrita e desafios na alfabetização em diferentes contextos. In: BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências*. Brasília: MEC/Sealf, 2020. p. 207-240.

CARDOSO-MARTINS, C.; SARGIANI, R. de A.. Como as crianças aprendem a ler e a escrever em Português brasileiro. In: BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências*. Brasília: MEC/Sealf, 2020. p. 96-123.

DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L. M. **A Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DUARTE, N.. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ENGELS, F.. (1876). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S.. (Org.). *História, natureza, trabalho e educação – Karl Marx e Friedrich Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

EHRI, L. C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: GOUGH, P.; EHRI, L. C.; TREIMAN, R. (org.). *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. p. 107-143.

ENGELS, F.; MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2020

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978

LEONTIEV, A. *Atividade, consciência e personalidade*. Bauru: Miriveja, 2021.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos e para a ontologia do ser social: obras de Georg Lukács*. Vol 13. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MALUF, M. R.; SILVA, C. C. R. da; MADZA, E. Ciências cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização. In: BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências*. Brasília: MEC/Sealf, 2020. p. 207-240.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e Atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010

NAVAS, A. L.; AZONI, C. A. S.; BASSO, F. B.; BORGES, J. P. A.; PUGLISI, M.; MOUSINHO, R. Abordagens e práticas de ensino da leitura e da escrita. In: BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências*. Brasília: MEC/Sealf, 2020. p. 169-184.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. (Org.). *Método histórico-social na psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

SALLES, J. F. de; MINERVINO, C. A. da S. M.; KOLTERMANN, G. Avaliação e monitoramento da aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica. In: BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências*. Brasília: MEC/Sealf, 2020. p. 241-261.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, R.; FRANCO, M. L. P. B. (org.). *Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 151-168.

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

SEBASTIANI, M. T.; SUZUKI, S. G. Políticas públicas para a formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências*. Brasília: MEC/Sealf, 2020.

SNOWLING, M. J. *Dyslexia: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2019.

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

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone, 2018.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.