

10.

Avaliação da aprendizagem e alfabetização: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*

Georgyanna Andréa Silva Morais¹

Introdução

O presente trabalho é parte do estudo em andamento do pós-doutorado em ensino, sobre a avaliação na perspectiva histórico-crítica e trata da centralidade da avaliação da aprendizagem enquanto atividade mediadora na apropriação dos conteúdos escolares necessários à aprendizagem da leitura e da escrita.

As reflexões aqui apresentadas objetivam discutir a necessidade de ressignificação das concepções e práticas avaliativas, para além da classificação e hierarquização dos alunos, com vistas à efetivação de uma cultura avaliativa para a formação humana, e, portanto, promotora de aprendizagem que gere desenvolvimento, no contexto da alfabetização.

Nesse sentido, fundamentamos a discussão nos estudos de Vigotski (2007, 2010) e Martins (2013, 2016), cujo referencial teórico advoga o ensino como prática social de humanização dos sujeitos e, em consequência, a avaliação da aprendizagem enquanto mediadora no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Inicialmente discutimos sobre os paradigmas tradicional e crítico que fundamentam as concepções e práticas no campo da avaliação da aprendizagem, bem como pontuamos aspectos da perspectiva histórico-crítica da avaliação, em contraposição aos paradigmas apresentados e, em seguida situamos a avaliação da aprendizagem no contexto da alfabetiza-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.249-264

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão /Campus Caxias. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR-MA. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica - GEPAPHC. Atualmente é pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu, PR.

ção, a partir da concepção teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, demarcando a finalidade mediadora da avaliação, na relação dialética entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem da leitura e da escrita.

Paradigmas da avaliação da aprendizagem

Historicamente, a avaliação da aprendizagem revela que as práticas avaliativas são marcadas por diferentes finalidades e objetivos, conforme o paradigma avaliativo que as sustentam. No âmbito escolar, a avaliação constitui uma importante etapa do processo de ensino e aprendizagem, visto que pode possibilitar elementos formativos e de acompanhamento para a organização do trabalho pedagógico.

Grosso modo, analisando a realidade educacional, constatamos que, apesar de estudos (HOFFMANN, 2006; VILLAS BOAS, 2008, 2011; LUCKESI, 2011; ESTEBAN 2002, 2008; FERNANDES, 2014; FREITAS, 2012; FREITAS et. al., 2009)² terem apontado para a necessidade de ressignificação das práticas avaliativas de cunho tradicional, as práticas de mensuração baseadas na pedagogia do exame ainda são hegemônicas, visto que o cenário educacional desenvolve ações de examinar em detrimento de avaliar, sobretudo pela centralidade que as avaliações externas têm assumido no cenário educacional, desde os anos 1990, demarcando o viés produtivista da educação, ancorado às demandas da sociedade neoliberal.

Nesta perspectiva, conforme Suassuna (2007), os paradigmas de avaliação historicamente construídos classificam-se em: paradigma tradicional e crítico. As práticas avaliativas fundamentadas no paradigma tradicional caracterizam-se por uma interpretação positivista da realidade, visto que avaliar corresponde a examinar, classificar e aferir a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o sucesso ou fracasso escolar são atribuídos ao desempenho do aluno, de sua capacidade individual, não considerando o ato de ensinar vinculado à aprendizagem, portanto dissociada do ato pedagógico.

O paradigma tradicional de avaliação é notadamente marcado pela ideia de classificação, visto ser a avaliação sinônimo de medida com

² Os autores aqui citados não são do campo marxista, mas discutem a avaliação numa perspectiva contrária ao paradigma tradicional, sendo seus estudos considerados críticos.

ênfase nas escalas quantitativas, na verificação e controle dos dados obtidos por meio de instrumentos dotados de precisão.

Suassuna (2007) aponta aspectos característicos das práticas avaliativas tradicionais ao enfatizar o limite dos instrumentos e medidas; a desconsideração da complexidade do fenômeno educativo; a visão estática do conhecimento, do aluno e da aprendizagem; a produção de hierarquias e legitimação da ordem social; a visão negativa do erro; o etnocentrismo e a ausência de transformação produzindo a exclusão social.

Nesse contexto, a prática avaliativa fundamentada no paradigma tradicional é demarcada pela pedagogia do exame visto que “[...] secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames [...]” (LUCKESI, 2011, p. 43).

Para o paradigma tradicional, o ensino é compreendido enquanto transmissão de conteúdo, cujo ato de ensinar está desvinculado do ato de avaliar, visto que as práticas avaliativas configuram-se como ato de examinar, prevalecendo a verificação e a classificação dos sujeitos, haja vista que pressupõe a esta concepção de aprendizagem elementos característicos da concepção behaviorista, para qual a aprendizagem é mudança de comportamento, ou ainda revela nuances da concepção escolanovista, em que compreende a aprendizagem como reconstrução de conhecimento decorrente da ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, de maneira espontânea.

Ambas respondem às demandas das políticas educacionais, no que tange às diretrizes de caráter neoliberal para a organização do currículo, da avaliação escolar e da organização do trabalho pedagógico – a exemplo do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos nas políticas de avaliação em larga escala realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica -, aos moldes de um ensino excludente e meritocrático que legitima o discurso da formação para o mercado de trabalho, com base no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao atendimento de tais demandas de mercado.

As práticas avaliativas fundamentadas no paradigma crítico advogam a reflexão sobre a prática dos professores e alunos no processo de ensinar e aprender, sendo a avaliação da aprendizagem compreendida enquanto elemento integrante e indissociável do ato pedagógico. Nesse processo, professor e aluno são considerados sujeitos do processo

educativo, sem perder de vista o papel de cada um deles no cenário escolar e na produção do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação deve pautar-se no princípio do diálogo, como dispositivo de formação do professor e do aluno na consecução dos objetivos que se pretende alcançar rumo a um ensino e uma aprendizagem significativa.

O paradigma crítico de avaliação concebe o ato de avaliar como procedimento que visa a transformação social. Nesse contexto, o paradigma crítico confere à avaliação a finalidade de proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento. Concebida, pois, como componente do ato pedagógico é elemento balizador do processo de investigação e tomada de decisões.

Para o paradigma crítico, o ato de avaliar não se desvincula do ato de ensinar, visto ser a avaliação componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011), demarcando o lugar do ensino no processo educativo. A produção no campo da avaliação na perspectiva crítica é sustentada por diferentes compreensões teóricas, tais como: avaliação dialógica (SAUL, 2010; ROMÃO, 2008), avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2011), avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2011), avaliação emancipatória (ESTEBAN, 2008), dentre outras adjetivações para o termo, sendo necessário, portanto, o aprofundamento teórico que embasa cada uma dessas denominações.

Para Esteban (2008), a avaliação como prática investigativa é uma possibilidade de distanciamento das práticas avaliativas de classificação cunhando novas perspectivas de atuação docente ao investigar que conhecimentos os alunos já alcançaram para intervir e projetar novos conhecimentos. Tratando-se, portanto, de exercitar o movimento contrário das práticas avaliativas pontuadas no discurso oficial que objetivam examinar para classificar, emitindo padrões e juízos de valor como sentenças insuperáveis na vida acadêmica e pessoal dos alunos.

A prática investigativa da avaliação, para Luckesi (2011), implica na finalidade diagnóstica da realidade avaliada como ponto de partida para o desenvolvimento da ação docente. Portanto,

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. (LUCKESI, 2011, p. 277).

Nesse sentido, investigar a realidade é realizar o diagnóstico e, em se tratando da avaliação da aprendizagem, o professor deve investigar e tomar decisões para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a avaliação não cumprirá sua finalidade precípua se não auxiliar no processo formativo de alunos e professores com vistas a garantir a aprendizagem.

Em relação à avaliação formativa, Villas Boas (2011, p. 19) afirma que esta “[...] existe para promover as aprendizagens. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico. Portanto, um dos componentes dessa avaliação é a possibilidade de o professor ajustar as atividades que desenvolve com seus alunos [...]”.

Nesta perspectiva, a avaliação formativa exige do professor a constante revisão do planejamento da ação pedagógica permeada pela reflexão crítica do ensinar e aprender, ambos avaliados na dinâmica de um processo interativo e correlacionados, sendo a avaliação formativa parte da organização do trabalho pedagógico, auxiliando na reflexão e no planejamento da prática docente.

Embora o paradigma crítico defenda uma prática avaliativa que supere a perspectiva de mensuração, ainda constatamos lacunas, nesse viés avaliativo, quanto à compreensão da avaliação da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano, visto que marcadamente tal paradigma revela a preocupação em sistematizar instrumentos e critérios avaliativos, assumindo uma espécie de hibridização da avaliação, isto é, uma combinação entre diferentes modelos avaliativos que preconiza que a prática avaliativa não estabeleça como foco somente o aluno, mas que busque “[...] a diversificação dos campos de referência da avaliação, que deveria ter como objeto, além do aluno, o professor, o currículo, a escola, a gestão, os sistemas de ensino etc. [...]” (SUASSUNA, 2007, p. 37), de modo a atender objetivos diversificados em prol das políticas regulatórias e reformistas da educação.

Feita essa caracterização sobre o paradigma avaliativo tradicional e crítico, pontuamos aqui nossas reflexões preliminares sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva histórico-crítica.

A avaliação da aprendizagem histórico-crítica está ancorada no materialismo histórico-dialético e, portanto, fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Social e da Pedagogia Histórico-Crítica, por defender a educação como formação humana, a serviço da classe trabalhadora, compreendendo o homem como um ser histórico e

social e, portanto, deve ser realizada a partir da relação dialética entre ensino e aprendizagem.

Para Saviani (2014, p. 25), a educação é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”. Assim, a teoria pedagógica histórico-crítica tem a compreensão de educação como formação humana, cuja aprendizagem dos conteúdos escolares é condição indispensável para a apropriação da produção histórica da humanidade, materializada nas diferentes áreas do conhecimento científico.

Pontuamos, a partir dessa análise, a centralidade da educação escolar para a superação do senso comum, com vistas ao alcance da consciência filosófica do sujeito, por meio da apropriação do conhecimento científico, universal, filosófico e artístico, visto que a formação da consciência crítica demanda a apropriação de conhecimentos sistematizados, em que professores e alunos constituem-se agentes sociais do processo pedagógico. Para Saviani (2013, p. 13),

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acessório. [...]

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

É na articulação desses aspectos que situamos a avaliação da aprendizagem na perspectiva histórico-crítica, tomando o conteúdo escolar enquanto elemento propulsor do desenvolvimento humano, na relação dialética com as formas diversificadas de organização do trabalho pedagógico, de modo a assumir a ação mediadora entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Avaliação da aprendizagem como processo mediador na alfabetização

No campo da alfabetização, a avaliação tem tomado formato diferenciado quanto ao rendimento dos alunos por meio das avaliações de larga escala, no entanto não tem havido um maior direcionamento para as ações da sala de aula, considerando a especificidade das crianças que estão em fase de apropriação de leitura e escrita no espaço formal de escolarização.

Desse modo, o processo de alfabetização escolar continua sendo alvo de discussão entre profissionais e pesquisadores da área da educação, tendo em vista os desafios de alfabetizar de maneira competente, respondendo às expectativas de apropriação da leitura e da escrita relacionadas aos usos e funções sociais numa sociedade letrada.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização torna-se fundamental como diferencial para compreender as práticas pedagógicas alfabetizadoras, visto que a apropriação da leitura e da escrita é condição necessária para o desenvolvimento humano, pois ocorrem como processos mediados nas relações sociais, portanto a aprendizagem do aluno depende da intervenção significativa do professor como mediador na produção do conhecimento.

Essas questões demandam, por um lado, um aprofundamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural a partir de questões fundamentais da alfabetização como prática pedagógica em sentido de práxis, a saber: a linguagem escrita como instrumento de comunicação, a aprendizagem da linguagem escrita como processo mediado que implica o método de ensino, seleção de conteúdos significativos e a avaliação da aprendizagem, numa perspectiva de formação humana. Por outro lado, um aprofundamento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica a partir do método pedagógico que pressupõe a transformação social.

Nesse sentido, a concepção de alfabetização fundamentada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, evidencia a realidade marcada pela história humana em constante busca pela recriação da cultura, a partir da ação interativa do homem com a natureza. Parte da premissa de que o homem se constitui através de suas interações sociais, ora transformando e ora sendo transformado nas relações produzidas no espaço social e no tempo histórico.

A aprendizagem, nesta concepção, é resultante das relações sociais, sendo que estas desempenham papéis determinantes na constituição e no desenvolvimento das funções mentais do homem, no que se refere às representações do real, a produção do pensamento e a utilização da linguagem como instrumento de comunicação.

Para Vigotski (2007), a linguagem enquanto instrumento de comunicação é representada também pela escrita enquanto forma mais complexa que temos de nos relacionar com o mundo, pois constitui um sistema simbólico de representação da realidade. Não obstante, Vigotski apresenta uma preocupação com a chamada pré-história da linguagem escrita, postulando que o processo de aquisição da escrita pela criança não está relacionado ao início de sua entrada na escola, mas é decorrente de vivências realizadas no contexto social do qual é parte integrante, enfatizando os gestos, o desenho e o brinquedo como atividades simbólicas que atribuem significados à escrita e, portanto, elementos mediadores na compreensão acerca do funcionamento do código. Por meio dessas atividades, a criança desenvolve a escrita espontânea, como resultado do seu pensamento acerca do funcionamento da escrita para a organização do código, mediante os recursos alfabéticos e ortográficos de sistematização da escrita.

A concepção histórico-cultural considera a dimensão social no processo de aquisição da escrita, de modo que supera o conceito de alfabetização como mera tarefa de codificação/decodificação, pois situa a aprendizagem do código a partir dos usos sociais da escrita atribuindo-lhes sentido e significado com base nas diferentes situações de utilização.

Nesse sentido, “[...] 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). Portanto, a intervenção pedagógica na alfabetização, assume um papel de significativa relevância, visto que o professor alfabetizador é o mediador do ensino na relação aprendizagem e desenvolvimento do aluno, portanto a sua prática pedagógica pressupõe “[...] o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 75).

A Psicologia Histórico-Cultural advoga “[...] o ensino como mediação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento [...]” (MARTINS, 2013, p. 277), visto que compreende que o desenvolvimento ocorre a partir das atividades sociais (funções intersíquicas) e das atividades individuais (funções intrapsíquicas) (VIGOTSKI, 2010), considerando mediação como,

[...] interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólicos que lhe correspondem, enfim, uma condição externa, intersíquica, que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS, 2016, p. 66-67)

Articular aprendizagem e desenvolvimento no campo da alfabetização implica ensinar a linguagem escrita, tendo como base a linguagem oral, compreendendo a alfabetização como “[...] domínio da leitura e da escrita em direta relação com a qualificação das funções psíquicas [...]” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 08), isto é, a alfabetização demanda o desenvolvimento do psiquismo humano, principalmente a relação entre linguagem e pensamento, na formação das capacidades requeridas para a apropriação da leitura e da escrita.

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, a alfabetização torna-se algo muito mais do que codificar e decodificar símbolos gráficos, caracterizando-se como um processo de formação humana, pois apropriar-se da linguagem escrita é aprimorar funções psicológicas superiores que promoverão desenvolvimento. Portanto,

A alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolventes, que cumpram seu papel de instrução *das convenções da língua e da comunicação, como uma condição para a integração de todos na vida social e profissional*, promovendo a humanização das funções psíquicas em sua conversão em funções culturais, isto é, superiores. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 59).

Ao compreender que leitura e escrita são base para outras aprendizagens, os professores alfabetizadores devem ter em mente o quanto o trabalho educativo deve ser realizado de modo sistemático, planejado, bem como ter clareza quanto aos conteúdos escolares - que não se reduzem ao ensino do alfabeto (vogais, consoantes e famílias

silábicas) - que devem ser ensinados visando a aprendizagem que promova o desenvolvimento dos alunos.

Na concepção histórico-crítica, o planejamento do trabalho pedagógico no processo de alfabetização, assume um papel de significativa relevância, visto que “[...] o planejamento de ensino, com base na pedagogia histórico-crítica, visa atender a uma educação escolar de qualidade, rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas.” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 23). Ademais, o professor alfabetizador é o mediador do ensino na relação aprendizagem e desenvolvimento do aluno, portanto a sua prática pedagógica pressupõe o planejamento intencional de conteúdo e forma, na relação com o destinatário, para o desenvolvimento de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas (MARTINS, 2013).

Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica no processo de alfabetização assume um papel de relevância significativa, dada a importância da contribuição do professor para a apropriação da linguagem escrita pelo aluno, a partir da proposição de situações significativas acerca do sistema de escrita, através da ampliação de práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seu contexto familiar e social. Assim, o professor alfabetizador é o mediador no ensino sistemático dos conhecimentos científicos, relacionando-os com as capacidades a serem desenvolvidas e potencializadas no processo de aquisição da escrita, cujo “[...] ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

O planejamento da atividade de ensino da leitura e da escrita tem como eixo articulador a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013) e implica a relação dialética entre ensino, avaliação e aprendizagem. A tríade conteúdo-forma-destinatário sustenta a organização do trabalho pedagógico. O conteúdo constitui o que será ensinado no contexto escolar, visando garantir a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, promovendo o gênero humano aos indivíduos e a necessária formação do pensamento conceitual.

Para Duarte (2018, p. 68), “[...] a referência para a definição dos conteúdos escolares é a do processo histórico no qual a prática social produz as possibilidades de efetivação da vida humana de forma cada vez mais universal e livre [...]”. Portanto, se faz necessário compreender que conteúdos escolares importam para a formação cultural dos indivíduos e o seu desenvolvimento psíquico, de modo a superar a condição utilitarista do currículo escolar.

A forma se refere aos modos de ensino, aos procedimentos metodológicos articulados aos conteúdos escolares e recursos didáticos, bem como à organização do tempo e espaço para a produção da aprendizagem, no contexto escolar. As ações avaliativas da aprendizagem dos indivíduos também se configuram enquanto forma na relação com os conteúdos escolares, considerando a premissa de que ao ensinar, se avalia a aprendizagem e o próprio ensino, com vistas à reorganização do trabalho pedagógico.

O destinatário constitui o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico, portanto para quem se deve ensinar, demandando o que (conteúdo) e como ensinar (forma), a fim de que se desenvolva significativamente, considerando que o destinatário “[...] não se trata do aluno empírico, mas sim do aluno concreto [...], no intuito de ir além de interesses e necessidades imediatas do sujeito” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 347).

Isso posto, ressaltamos que não é qualquer ensino que produz transformações, assim há que se realizar um ensino desenvolvente, que promova transformações, visto que,

[...] o desenvolvimento não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 346-347)

Afirmamos, portanto, que um ensino desenvolvente requer uma avaliação igualmente desenvolvente, pois não há avaliação da aprendizagem fora do ensino, visto que, ao ensinar, ao realizar a mediação da análise, a fim de que se alcance a síntese, aí reside o ato de avaliar. Assim, é necessário compreender a avaliação da aprendizagem enquanto elemento estruturante da ação pedagógica, cuja finalidade é a mediação na apropriação de conteúdos, desenvolvida pelo professor no ato de ensi-

nar, a fim de garantir a interposição de conteúdos como condição necessária para a promoção de novas aprendizagens, no campo da leitura e da escrita.

A avaliação da aprendizagem está circunscrita nesse processo como análise de apropriação do saber elaborado na relação conteúdo-forma-destinatário, sob a mediação do professor, visto que “[...] o trabalho pedagógico possa ser compreendido e realizado como síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina” (MARTINS, 2018, p. 92).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem enquanto ação mediadora, articula-se aos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual advoga a educação como formação humana, cuja aprendizagem dos conteúdos escolares é condição indispensável para a apropriação da produção histórica da humanidade, materializada nas diferentes áreas do conhecimento científico, por meio do trabalho educativo realizado na escola, visto que,

[...] o trabalho educativo exige uma atividade especificamente humana que possa articular dialeticamente a relação conteúdo e forma na socialização do saber sistematizado, atividade norteada por finalidades (objetivos a atingir) e que esteja organizada de modo a articular e colocar em movimento os processos de ensino (transmissão) e aprendizagem (apropriação) desse saber, agora convertido em saber escolar. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 537).

A avaliação da aprendizagem pode constituir-se como a análise do conjunto de processos sobre o conhecimento científico realizado sob diferentes formas na relação com os objetivos de aprendizagem delimitados para o alcance dos alunos. Faz parte dessa análise o nível de desenvolvimento real - enquanto expressão do desenvolvimento psíquico que já foi consumado possibilitando à criança a realizar ações autonomamente (MARTINS, 2016, p. 69) - e a área de desenvolvimento iminente que,

[...] implica o processo, o movimento pelo qual as funções psíquicas vão complexificando-se gradativamente e alcançando novos patamares de expressão no comportamento [...] revela-se naquilo que a criança ainda não é capaz de fazer por si mesma, mas o é pela mediação do outro.

A avaliação da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano, pressupõe a formação humana como finalidade precípua da educação e supera o ato de avaliar a partir dos pressupostos da lógica formal positivista (que separa conteúdo e forma e estabelece instrumentos avaliativos padronizados, desconsiderando as especificidades de cada área do conhecimento e, portanto, o ato de avaliar da atividade de ensino), assumindo o caráter mediador na relação dialética entre ensino e aprendizagem.

Considerações finais

As práticas avaliativas derivadas da concepção histórico-cultural devem articular a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013), compreendida a avaliação enquanto parte do ensino e, portanto, como processo de mediação, com vistas a garantir a aprendizagem e a promoção do desenvolvimento do sujeito, para a apropriação da linguagem escrita, na articulação com as capacidades requeridas para o domínio da leitura e escrita e os processos funcionais do desenvolvimento do psiquismo.

A avaliação da aprendizagem enquanto processo mediador implica a superação da dicotomia entre ensinar e avaliar, posto que o processo avaliativo se materializa ao tempo que o professor ensina e, na qualidade de mediador, interpõe conteúdos necessários à apropriação da leitura e da escrita.

É necessário, portanto:

- reconhecer a avaliação da aprendizagem enquanto processo mediador para a apropriação dos conteúdos escolares, para além de dispositivos instrumentais, a partir de critérios de avaliação desarticulados do processo de produção do conhecimento, objetivando a atribuição de notas;
- compreender que a avaliação da aprendizagem se materializa na relação conteúdo-forma-destinatário, considerando o que os alunos precisam aprender para assim se desenvolver;

- compreender o conteúdo de ensino enquanto base para a materialização da avaliação, visto que é o dispositivo que provoca a transformação do psiquismo humano.
- superar os modelos avaliativos padronizados, visto que a avaliação da aprendizagem é dialética e, portanto, se materializa nas situações concretas de ensino.

Referências

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

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP&A, 2008.

FERNANDES, C. O. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? *In*: FERNANDES, C. O. (Org.) **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 113-126.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2012.

FREITAS, L. C. *et. al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética entre ensino e aprendizagem. **Interface**: Botucatu, 2017. p. 531-541.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MARSIGLIA, G. A. C; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343- 368.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: PAGNONCELLI, C. MALANCHEN, J. MATOS, N. S. D. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2016.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 83-98.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 6, nº 1, p. 15-26, mar. 2015.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. *In*: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-43.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F. Compreendendo a avaliação formativa. *In*: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-42.