
ACENTUAÇÃO GRÁFICA: aspectos históricos e os desafios da formação do pensamento teórico dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental

*Fatima Aparecida de Souza Francioli
Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de Castilhos*

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em ensino e tem como objetivo apresentar, de forma sucinta, a formação disciplinar de língua portuguesa com ênfase no ensino e aprendizagem do acento gráfico nos anos iniciais do ensino fundamental. De cunho teórico e documental, realizou-se um estudo a partir das fontes publicadas em livros e artigos científicos, bem como análise e interpretação dos documentos selecionados. O estudo e análises tomaram como eixo teórico norteador a Teoria Histórico-Cultural, com a intenção de rever as práticas e a organização da escola materializadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sob as premissas dessa teoria, desenvolveu-se uma análise crítica do ensino da acentuação gráfica proposto na BNCC, entendendo que esta base curricular, centrada nas competências e habilidades, tem desconsiderado significativamente o sentido simbólico das palavras, desenvolvendo, nos estudantes o pensamento empírico, formal, mecânico e espontâneo. É nesse sentido que as reflexões necessitam de análises que possam apresentar contribuições educacionais para o contexto atual e futuro da disciplina de língua portuguesa, sem desconsiderar o processo histórico-cultural que compõe o ensino escolar. Essa compreensão nos leva a considerar que o ensino, pautado na concepção da lógica-dialética do conhecimento, forma no estudante o pensamento teórico, constituído por conceitos científicos, capacitando-o, assim, a fazer sínteses complexas do objeto ou fenômeno estudado.

Palavras-chave: teoria histórico-cultural; BNCC; pensamento teórico.

GRAPHIC ACCENTUATION: historical aspects and the challenges of forming students' theoretical thinking in the early years of elementary school

Abstract

This article is part of a master's research in teaching and aims to briefly present the disciplinary formation of the Portuguese language, with emphasis on the teaching and learning of graphic accent in the early years of elementary school. A theoretical and documental study was carried out using sources published in books and scientific articles, as well as the analysis and interpretation of selected documents. The study and analysis took Cultural-Historical Theory as its guiding theoretical axis, with the intention of reviewing the practices and organization of the school materialized in the Brazilian Common Core Curriculum (BNCC). Based on the premises of this theory, we developed a critical analysis of the teaching of graphic accentuation proposed in the BNCC, understanding that this curriculum centered, on skills and abilities has significantly disregarded the symbolic meaning of words, developing empirical, formal, mechanical and spontaneous thinking in students. It is in this sense that reflections require analysis that can present educational contributions to the current and future context of the Portuguese subject, without disregarding the cultural and historical process that makes up school teaching. This realization leads us to consider that teaching based on the logical-dialectical conception of knowledge develops students' theoretical thinking, made up of scientific concepts, thereby enabling them to make complex syntheses of the object or phenomenon studied.

Keywords: cultural-historical theory; BNCC; theoretical thinking.

ACENTUAÇÃO GRÁFICA: aspectos históricos e desafios na formação do pensamento teórico de los estudiantes en los años iniciales de la enseñanza fundamental

Resumen

Este artículo es parte de una investigación de maestría en docencia y tiene como objetivo presentar, de manera sucinta, la formación disciplinar de la lengua portuguesa con énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de la acentuación gráfica en los años iniciales de la educación fundamental. De carácter teórico y documental se realizó un estudio teórico y documental basado en fuentes publicadas en libros y artículos científicos, así como en el análisis e interpretación de los documentos seleccionados. El estudio y análisis tomó como eje teórico rector la Teoría Histórico-Cultural, con la intención de revisar las prácticas y la organización de la escuela materializadas en la Base Nacional Común Curricular BNCC). Bajo las premisas de esta teoría, se desarrolló un análisis crítico de la enseñanza de la acentuación gráfica propuesta en la BNCC, entendiendo que esta base curricular centrada en habilidades y destrezas ha desconsiderado significativamente el significado simbólico de las palabras, desarrollando, en los estudiantes el pensamiento empírico, formal, mecánico y espontáneo. Es en este sentido que las reflexiones necesitan de análisis que pueden hacer contribuciones educativas para el contexto actual y futuro de la disciplina de la lengua portuguesa, sin ignorar el proceso histórico-cultural que compone la educación escolar. Esta comprensión nos lleva a considerar que la enseñanza pautada en la concepción de la lógica-dialéctica del conocimiento, forma en el estudiante el pensamiento teórico, constituido por los conceptos científicos, capacitando-le, así, hacer síntesis complejas del objeto o fenómeno estudiado.

Palabras clave: teoría histórico-cultural; BNCC; pensamiento teórico.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em ensino que investigou o ensino do acento gráfico na disciplina de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de apontar possibilidades na organização da atividade pedagógica. No limite deste artigo, optamos por apresentar os aspectos históricos da construção da língua portuguesa e a organização do ensino da acentuação gráfica materializado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando uma análise crítica a esta proposta curricular sob os princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Com base nessas colocações, acerca do ensino da acentuação gráfica, este trabalho de cunho teórico e documental foi ancorado em fontes publicadas em livros e artigos científicos, bem como análise e interpretação dos documentos selecionados. Os estudos teóricos tomaram como referência às produções de Vigotski¹, Luria e demais estudiosos brasileiros, tendo em vista considerar a linguagem escrita como um instrumento que cumpre papel especial na organização e desenvolvimento dos processos mentais dos estudantes. Com foco na acentuação gráfica, esse direcionamento vai de encontro com a formação do pensamento teórico dos estudantes à luz da Teoria Histórico-Cultural. Quanto aos documentos, a pesquisa centrou-se na BNCC (2018), entendendo que, como base curricular, ela direciona a educação nacional e define os princípios do ensino escolar.

Para tanto, este texto trata de questões voltadas para a origem da palavra e sua estrutura ao considerar a língua portuguesa como uma disciplina escolar. Enquanto disciplina, discute-se o

¹ Em decorrência das muitas formas de escrever o nome desse autor, devido às várias traduções de suas obras que chegam ao Brasil, a grafia Vigotski tem sido adotada em muitas publicações brasileiras. Sendo assim, adotaremos a referida grafia neste estudo, mantendo-se, nas referências bibliográficas, a grafia utilizada nas obras citadas.

ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos que atualmente estão estruturados na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018). Nesse contexto foram apresentados os resultados obtidos no processo. Em seguida, procurou-se estruturar novos caminhos na organização do ensino fundamentados a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Com base nessa concepção teórica, destaca-se os aspectos didáticos que possam promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos o que demanda assumir posicionamentos pedagógicos que ultrapassem os limites do senso comum.

É nesse sentido que as reflexões necessitam de análises que possam apresentar contribuições educacionais para o contexto atual e futuro da disciplina de língua portuguesa, sem desconsiderar o processo histórico-cultural que compõe o ensino escolar.

A ORIGEM DA PALAVRA E SUA ESTRUTURA SEMÂNTICA

Considerando que a pesquisa discute um componente da linguagem, e busca compreender o significado que o acento gráfico traz para as palavras da língua portuguesa, procuramos nos estudos de Luria (1986), o que ele discute sobre a estrutura semântica da palavra. Como o próprio autor revela, para Vigotski, “A palavra constitui-se em um aparelho que reflete o mundo externo em seus enlaces e relações” (Luria, 1986, p. 44). Isso significa que, conforme a palavra vai mudando de significado para o estudante, também muda seu entendimento, seu reflexo e a estrutura de sua consciência.

Para isso, é preciso que o estudante aprenda o significado e o sentido das palavras. Luria (1986) assegura que cada palavra tem significado e sentido, enquanto o significado se dá em um “[...] sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra”. O sentido é “[...] o *significado individual da palavra*, separado deste sistema objetivo de enlaces; este composto por aqueles enlaces que tem relação com o momento e a situação dada” (Luria, 1986, p. 45, grifos do autor). Para exemplificar, o autor cita a palavra *carvão*, que significa um objeto preto, vegetal, da queima de madeira e com composição química, historicamente criado pela necessidade humana. Assim, o significado expressa a experiência social, mas o sentido é diferente para cada pessoa. Para uma dona de casa, que tem fogão à lenha, o carvão serve para acender o fogo; já, para um pesquisador, pode ser seu objeto de estudo; para um desenhista, um objeto para fazer um esboço da tela que irá pintar. Nesse caso, vemos que a mesma palavra tem sentidos diferentes, a depender da necessidade.

E quando a palavra é objeto de desenvolvimento do estudante? Para Luria (1986, p. 27), “O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características, Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas”. Nesse sentido, podemos pensar como se constitui a estrutura semântica da palavra na sociedade moderna. Luria (1986, p. 29) menciona que a emancipação da palavra pertence a um sistema de signos que, enlaçados pelos seus significados, “[...] formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação”.

Graças ao sistema de códigos, o homem pode se comunicar com os outros, como também pode operar mentalmente, mesmo na ausência dos objetos ou fenômenos, constituindo imagens subjetivas do mundo objetivo. Muitas palavras que têm a mesma grafia podem ter significados diferentes como, por exemplo, a palavra *manga*. Para a cultura brasileira, *manga* pode significar uma fruta ou a parte de uma peça de roupa.

Quando esse tipo de ocorrência se torna objeto do conhecimento escolar no campo semântico da linguagem escrita, é preciso compreender que a escrita é uma função da linguagem,

que exige um alto grau de abstração do estudante. Para Vigotski (2000, p. 313), a escrita “[...] é uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado”, uma linguagem em que seu destinatário está ausente. Mesmo quando se escreve para o professor, no caso de tarefas ou avaliações, o estudante pode estar sozinho. No trabalho coletivo, em sala de aula, a escrita das palavras é mediada pelo professor; já, na escrita individual, o estudante tem que dominá-la para registrar o que assimilou do conhecimento exposto.

Nesse contexto, é importante abordar a questão do acento gráfico na escrita da língua portuguesa, que a depender da palavra, muda seu sentido e significado. Na nossa língua, podemos citar inúmeras palavras que possuem a mesma grafia, mas, quando acentuadas, muda o significado como, por exemplo, *país-país*, *baba- babá*, *maio-maiô*, *forro-forró*, *sabia-sabiá*, *carne-carnê*. Quantas frases e textos podem ser escritos com essas palavras, entretanto, se o acento gráfico for retirado, muda o significado. Se eu escrever “*Meus país viajaram para um país da Europa*” ou “*Em maio vou à praia e usarei meu maio novo*”, a frase fica sem sentido.

Embora isso possa não representar problema para o ensino, a falta do acento gráfico pode acarretar problemas de comunicação. No momento do registro da linguagem escrita, o domínio do conhecimento, constituído por regras, torna-se uma situação que requer à abstração gráfica e sonora de quem escreve. Como analisa Vigotski (2000, p. 317), a passagem da linguagem interior para a linguagem escrita requer de quem escreve “[...] operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico”.

Considerando que a palavra é um instrumento de análise da informação externa que recebemos diariamente, dominá-la torna-se um desafio para os estudantes ao longo da vida escolar. O que podemos considerar até aqui? Que este é um trabalho que deve orientar a atividade pedagógica, desencadeando subsídios para o desenvolvimento das funções psíquicas, cuja fonte consiste na colaboração e na aprendizagem.

A partir dessas reflexões, propomo-nos a seguir o estudo da língua portuguesa, desde seu surgimento até a sua organização curricular para o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, procurando compreender a sua constituição enquanto disciplina escolar e sua importância para a formação intelectual dos estudantes.

Língua portuguesa: uma disciplina escolar

Neste item, apresentamos um breve histórico da língua portuguesa com o objetivo de compreender como se tornou um conteúdo escolar e como está sendo ensinada e internalizada no âmbito educacional. Sabemos que é essencial o conhecimento das normas e regras da língua portuguesa para diversas atividades do dia a dia, tanto de forma escrita, como oral, portanto:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1997, p.15).

Fica claro o quão importante é o papel da língua portuguesa (materna) nas atividades sociais, uma vez que os sujeitos necessitam da mesma para se comunicar e exercer seus direitos e deveres de cidadãos.

A língua expressa-se de duas maneiras entre seus usuários, a forma oral e a forma escrita. Tanto uma forma como a outra, passou a fazer parte do ensino escolar. Mas, a questão é: como e quando a língua portuguesa passou a fazer parte do currículo escolar?

Para melhor compreendermos a questão, precisamos voltar um pouco no tempo, mais precisamente no século XIX, na França, em um momento de grande desenvolvimento do capitalismo industrial e de revolta dos marginalizados, no qual a burguesia necessitava de algo que produzisse mão de obra qualificada e, ao mesmo tempo, doutrinasse os trabalhadores. E qual lugar melhor que a escola para fazer isso? Segundo Foucambert (2010), esta foi a notável ideia de Jules Ferry, uma escola que formasse a mão de obra necessária para o trabalho e doutrinasse os operários, além do fato de fornecer aos pais local ideal para deixar seus filhos no momento em que estavam nas fábricas, *vendendo* sua mão de obra.

Foucambert (2010) ainda declara que, para esse fim, Jules Ferry conseguiu criar a arma que cegava, sem chegar a tais extremos: a escola. Seria, então, a escola uma arma? Obviamente que não, mas os valores e interesses por traz da escola de Jules Ferry tornaram-na uma arma para cegar toda a classe oprimida, para alienar cada vez mais aquelas pessoas. Como muito bem pontua Foucambert (2010), uma grande arma social é a manutenção da ignorância, portanto não podemos considerar o conhecimento neutro. Uma vez que ele é imposto pela burguesia, é ela quem selecionará, a seu gosto, a doutrinação da sociedade para sua manutenção.

No Brasil, não temos uma história muito diferente, uma vez que a escola surgiu a partir de interesses não muito distantes daqueles da elite francesa e da escola de Jules Ferry.

Quando se trata do surgimento da língua portuguesa, no Brasil, enquanto conteúdo escolar, Bunzen (2011) relata uma série de idas e vindas. Inicialmente, o padre José de Anchieta e o padre Manuel da Nóbrega afirmavam ser necessário que os indígenas aprendessem a língua portuguesa oral para que assim, pudessem aprender os preceitos católicos, tendo em vista as intenções de catequizar os indígenas. Porém, quando Manuel da Nóbrega faleceu, em 1570, houve uma diminuição da catequização, e a língua portuguesa europeia foi quase extinta nas aldeias. Assim, passou a prevalecer o método *ratio studiorum*, implementado pelos jesuítas, em que se ensinava por meio das línguas clássicas, que não incluíam o português europeu.

Com a reforma de Marquês de Pombal, a língua portuguesa passou a ser obrigatória em Portugal e no Brasil, e a língua indígena tornou-se proibida nas escolas, pois havia “[...] a necessidade política de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passá-la aos povos dominados” (Bunzen, 2011, p. 891).

Segundo Salino (2012), até a década de 1860, o latim era o idioma com maior ênfase no currículo, visto que possuía a maior carga horária das disciplinas; somente a partir da década de 1870, a disciplina de língua portuguesa foi incluída.

Em 1961, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61, em que a educação passa a ser obrigatória em língua portuguesa a todos as crianças a partir de sete anos. Em 1996, publica-se a LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), organizados por disciplinas; sendo que uma delas trata especificamente da língua portuguesa com objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos. Esse material tem como princípio desenvolver as habilidades da fala, escuta, leitura e escrita, defendendo, assim, que os conteúdos a serem desenvolvidos no ensino fundamental devam ser organizados com o intuito de otimizar essas habilidades.

Atualmente, o documento que rege a educação básica em âmbito nacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada, em sua versão final, no ano de 2018. Traz as diversas áreas do conhecimento a serem trabalhadas no ensino, bem como os conteúdos e habilidades que deverão ser desenvolvidos nos estudantes. Vale lembrar que esse documento tem

foco no desenvolvimento de competências e habilidades, uma vez que “[...] as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). Ressaltamos nossa preocupação quanto à BNCC, enquanto documento que rege a educação, baseada exclusivamente em competências e habilidades, como relatam Santos e Orso (2020, p.169):

Nessa mesma direção, Pasqualini e Martins (2020, p. 427) assim se posicionam:

[...] o preconizado pela Base representa continuidade e aprofundamento do enfoque construtivista, desescolarizante e assistemático sobre o trabalho pedagógico com a criança pequena, o qual conquistou hegemonia nas últimas décadas, materializando-se nos documentos oficiais anteriores.

Analisando o que a BNCC propõe para a educação infantil, as autoras identificam, no decorrer do texto, o caráter idealista e liberal do documento. A fim de esclarecer esse enfoque da BNCC, retomamos a relação do processo histórico, ressaltando que, há alguns anos e inclusive atualmente, a língua portuguesa, juntamente com a matemática, passou a ocupar a maior extensão no currículo escolar. Zotti (2004, p. 134) chama a atenção para o aspecto de que, na LDB 4024/61, no ensino primário, “[...] o ensino centrou-se na escrita, leitura e cálculo [...] o objetivo formador do ensino primário foi preterido ao ensino das técnicas elementares de ler, escrever e calcular”.

Durante a trajetória de anos e anos, a matriz curricular foi sendo modificada e, aos poucos, ganhou o caráter que tem atualmente, em que a língua portuguesa e a matemática ocupam uma boa parte das aulas escolares no ensino básico, como podemos observar no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Matriz curricular proposta para os anos iniciais do ensino fundamental

Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Língua Portuguesa	6	6	6	5	5
Matemática	6	6	6	4	4
História	1	1	1	2	2
Geografia	1	1	1	2	2
Ciências	1	1	1	2	2
Arte	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2
Ensino Religioso	1	1	1	1	1
Total de horas semanais	20	20	20	20	20

Fonte: Castilho (2022, p. 35).

Atualmente, de acordo com a BNCC (2018), as aprendizagens de língua portuguesa passam a ser divididas por eixos que, por sua vez, subdividem-se em conteúdos. Os eixos estruturantes são: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos.

Frisamos aqui nossa discordância quanto a essa estrutura “divisória”, uma vez que fragmenta o universo da língua portuguesa, separando-a por “feixes”, o que não é uma realidade na prática social. Bajard (2021) relata sobre essa mesma questão em relação à alfabetização e considera que:

Desde o começo, mina-se a perda de sentido, como em medicina se fala de perda de sangue. Trata-se da sangria inicial que tira a compreensão do procedimento. Depois, durante toda a escolaridade, os professores não sabem aplicar a transfusão que compensaria essa perda em compreensão que se manifesta de maneira exacerbada por meio do analfabetismo funcional e mais tarde com baixo domínio da ortografia (Bajard, 2021, p.77)

Ao nosso ver, situação parecida acontece com a estrutura implantada nas escolas pela BNCC, uma vez que há a separação da língua portuguesa, a qual não existe na prática social, sendo que, posteriormente, o estudante desenvolve uma aprendizagem fragmentada, que vai refletir por toda sua vida.

O ensino atual de língua portuguesa

Quando relata sobre os anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC dá enfoque para o primeiro e o segundo ano de alfabetização e letramento, enfatizando que “[...] os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano” (Brasil, 2018, p. 93).

De acordo com o documento, é perceptível que os dois primeiros anos do ensino fundamental deverão ter um maior enfoque na alfabetização e no letramento; nos três últimos anos, o enfoque passará a ser a ortografia, dando destaque à aprendizagem da língua. Porém, é preciso ressaltar que o documento destaca os gêneros textuais que devem fazer parte do cotidiano dos estudantes, o que se pode considerar um ótimo ponto de partida, mas eles se tornam vazios na forma como são propostos pela BNCC, de maneira fragmentada e inconsistente.

As escolas públicas, de um modo geral, seguem as normas definidas pelos documentos oficiais, até mesmo no que se refere à *divisão* entre 1º e 2º anos, voltados à alfabetização e ao letramento; e 3º, 4º e 5º anos, voltados à ortografização da língua.

Nosso enfoque se volta, neste momento, para o conteúdo específico das acentuações, apresentado como um dos conteúdos para o quarto ano, considerando-se que a não utilização correta dos acentos pode alterar completamente o significado das palavras como nos exemplifica Bajard (2021, p. 91): “Há a aptidão do caractere para metamorfosear de maneira arbitrária o universo do evocado: *sabia_ // sabiá_ // sábia_* ou ainda *avo_ // avó_ // avô [...]*”.

No quadro 2, a seguir, apresentamos dados que evidenciam como a BNCC (2018) se preocupa única e exclusivamente em desenvolver habilidades em torno das acentuações.

Quadro 2 – Habilidades sobre acentuações nos anos iniciais do ensino fundamental

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades		
		3º ANO	4º ANO	5º ANO
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/acentuação	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em <i>a, e, o</i> e em palavras oxítonas terminadas em <i>a, e, o</i> , seguidas ou não de <i>s</i> .	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em <i>-i(s), -l, -r, -ã(o)s</i> .	(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Fonte: Castilho (2022, p 41)

Ao observar as habilidades a serem desenvolvidas sobre o conteúdo nessa etapa, percebemos uma sequência no decorrer dos três anos, o que, de acordo com o documento, proporcionará aos estudantes domínio sobre as acentuações da língua.

A série de conteúdos aqui apresentadas dão origem a documentos que, juntamente com a BNCC, servem de base para a organização do currículo escolar que, por sua vez, serão organizados e desenvolvidos pelos professores em sala de aula, resultando no processo de ensino e aprendizagem e no resultado das avaliações oficiais.

Os resultados das aprendizagens em língua portuguesa

A avaliação é presença constante no ambiente escolar. A questão é que, quando realizada de forma adequada, a avaliação pode contribuir para melhorar as situações e até mesmo para o desenvolvimento humano. Dessa forma, a avaliação pode ser mais necessária que se imagina, tornando-se um caminho que aponta o que é necessário ou o que deve ser melhorado, quando realizada de forma adequada.

É do nosso conhecimento que o governo é responsável por aplicar avaliações de tempos em tempos com o intuito de acompanhar o rendimento da educação nacional. No Brasil, existe um sistema de avaliação que verifica o nível de desenvolvimento educacional, desde a educação básica ao ensino superior. Na educação básica a avaliação denominada de Prova Brasil, aplicada em todo território brasileiro, compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual é composto pela Aneb e a Anresc (Prova Brasil). A Aneb é um questionário mais voltado à análise das condições

dos estudantes, com o objetivo de realizar uma amostragem da realidade educacional; enquanto a Anresc, mais conhecida como Prova Brasil, é uma prova que busca avaliar as habilidades dos estudantes em língua portuguesa e matemática. No ano de 2013, foi iniciada uma proposta de inclusão de ciências naturais e humanas nas avaliações, com o intuito de consolidá-la no Saeb de 2015.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Prova Brasil faz parte dos instrumentos de avaliação institucional externa, “[...] promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais” (Brasil, 2013, p. 51).

A Prova Brasil é aplicada nas escolas, a cada dois anos, para alunos matriculados na rede pública de ensino, em turmas do 5º ano e 9º ano do Ensino fundamental e 3º ou 4º ano do ensino médio (última etapa da educação básica), desde que haja dez alunos ou mais matriculados na turma.

De acordo com Brasil (2008), a Prova Brasil se coloca como um meio de garantir a aprendizagem dos alunos e não somente uma vaga para matrícula em escolas públicas, visto que, há anos, é assegurado o acesso à escola, mas nem sempre à aprendizagem. Nesse sentido, os resultados obtidos, por meio da avaliação, podem servir como um *espelho* para que as escolas possam refletir e melhorar a organização do ensino.

As questões aplicadas na prova visam avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, tornando-se um componente muito importante na educação, na medida em que aponta os caminhos a serem melhorados, desde que sejam realizadas de maneira adequada.

No entanto, ao analisar a Prova Brasil, observamos que o foco está voltado para a proficiência e não para os conteúdos que precisam ser melhor trabalhados com os estudantes, ou seja, os conteúdos em que eles apresentam maior dificuldade. Além do mais, acreditamos que essa forma de avaliação, utilizada atualmente pelo governo, demonstra ser superficial ao analisar apenas alguns quesitos, avaliando-os quantitativamente, levando em consideração somente algumas questões e não realmente o desenvolvimento dos estudantes de forma qualitativa. Isso pressupõe que o desenvolvimento dos estudantes fica restrito ao pensamento empírico ao considerar um ensino voltado para a aprendizagem das competências e habilidades. Tal direcionamento contribui para atender às demandas do mercado e o esvaziamento dos conteúdos e do trabalho do professor, “[...] sustentada numa concepção lógico-formal do conhecimento, forma nos estudantes um tipo de pensamento denominado de pensamento empírico” (Rosa, 2019, p. 242).

Pensando no currículo, resultados apresentados e problemas encontrados, é preciso estruturar caminhos e possibilidades adequadas para se atingir níveis de aprendizagem reais e funcionais com os estudantes, aspecto sobre o qual discorreremos a seguir.

ESTRUTURANDO NOVOS CAMINHOS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Na intenção de rever as práticas e a organização da escola, a avaliação, em uma perspectiva histórico-cultural, tem como princípio o desenvolvimento psíquico dos estudantes, cujo foco é potencializar o pensamento teórico, que passa pela mediação entre o estudante e o objeto do conhecimento, ou seja, a ascensão do abstrato ao concreto. Com o olhar e análise voltados a essa forma de pensamento, Souza, Ferola e Coelho (2019) destacam que o estudante, ao se apropriar do conhecimento, materializa, em sua consciência, todo o conhecimento já acumulado pela humanidade, elevando-a de maneira que não fique apenas acumulado, mas transforme suas capacidades e necessidades. Para os autores, “Na medida em que se busca investigar o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, faz-se necessário reconhecer que tal habilidade psíquica só é

possível nos limites específicos do pensamento teórico- científico” (Souza; Ferola; Coelho, 2019, p. 399).

Considerando o que apresentamos até aqui, é preciso esclarecer que, embora os longos anos que nos separam da escola de Jules Ferry, não temos uma escola muito diferente daquela. Neste sentido, Foucault (2010) corrobora ao afirmar que se tratava de uma escola *para* o povo e não uma escola *do* povo. Algumas das diretrizes da escola de Jules Ferry, citadas por Foucault (2010), são: a disciplina, a decoreba, o mérito, o faz de conta e o sintetismo, analisados pelo autor.

Considerando que as diretrizes ainda estão presentes na educação escolar brasileira, cabe pensar o currículo, seus resultados apresentados e problemas encontrados e, por isso, buscar estruturar caminhos e possibilidades adequadas para se atingir níveis de aprendizagem reais e funcionais com os estudantes.

Um caminho a percorrer sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural.

Considerando a situação em que se encontra a educação atual, torna-se crucial estudar autores que tragam contribuições para uma formação crítica e reflexiva, que procure melhorar qualitativamente o ensino no Brasil, tendo em vista o que foi abordado anteriormente sobre os documentos que regem a educação brasileira, os quais procuram desenvolver conhecimentos superficiais, com um enfoque prático e despido do desenvolvimento teórico, crítico e reflexivo sobre as questões sociais.

Em uma perspectiva crítica, tomamos como referência a Teoria Histórico-Cultural preconizada por Lev S. Vigotski e seus principais colaboradores como Luria e Leontiev. É imprescindível esclarecer que Vigotski era “[...] alguém que procurava construir uma psicologia marxista” (Duarte, 1996, p. 22). Sabe-se, então, que os conceitos que fundamentam esta filosofia marxista, como a cultura e a construção histórica e social do sujeito, foram incorporados por ele em seus estudos e pesquisas.

Uma questão exposta por Vigotski (2010) é de que a aprendizagem da criança começa muito antes de ela entrar na escola; por isso, existe uma pré-história da aprendizagem. No caso desta pesquisa, a respeito do acento gráfico, mesmo que a criança não tenha adquirido tal conhecimento escolar, na sua fala, o acento é perceptível como, por exemplo, ao se dizer “*mamãe, quero doce de abóbora*”; “*o sofá é macio*”; “*tenho medo de jacaré*”. Mesmo que isso faça parte da fala da criança, o autor esclarece que a pré-história da aprendizagem, que antecede o ensino escolar, não significa continuidade direta entre o que a criança já sabe e o que irá aprender na escola:

O curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola (Vigotski, 2010, p.110).

Compreendemos, portanto, que a aprendizagem escolar modifica diretamente a criança em seu desenvolvimento psíquico, porque o que se aprende antes de entrar na escola difere do ensino escolar, assim “[...] a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2010, p.110). Para o autor, a forma como ocorre tal processo demonstra que existe uma relação direta entre o nível de desenvolvimento da criança e

sua capacidade de aprendizagem. Mesmo sabendo que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não coincide, elas estão ligadas desde o nascimento da criança, em complexa inter-relação.

Quanto ao aspecto pedagógico para Vigotski (2000):

Ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar. Todo esse trabalho com conceitos, todo o processo de sua formação foi elaborado pela criança em colaboração com o adulto, no processo de aprendizagem. (Vigotski, 2000, p. 341)

Cabe ao professor, portanto, a organização do *bom ensino*, ou seja, aquele que se adianta ao desenvolvimento, que orienta e estimula, na criança, os processos internos do seu desenvolvimento. O autor também se refere ao que deve ser a função nuclear da escola: o ensino dos conteúdos científicos que, nas palavras de Martins (2013), assim são pontuados:

O ensino dos conceitos científicos, diferindo radicalmente do ensino calcado em conceitos espontâneos, engendra transformações nas atitudes do sujeito em face do objeto, posto que, em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda. (Martins 2013, p. 284)

Essas considerações conduzem a uma outra questão importante, qual seja, de que todo *bom ensino* deve ser orientado, sistematizado e organizado de maneira que os signos se destaquem por estarem estritamente ligados ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, considerados auxiliares da sua organização. Podemos citar como exemplos de signos a escrita, o desenho, o cálculo etc.

Outro aspecto a se considerar é que, nesse movimento de operações mentais, as imagens empíricas vão se transformando, mediadas pelos instrumentos e signos, em especial pela linguagem, que permite a manifestação da capacidade reflexiva, dando origem ao pensamento teórico.

Se a intenção é de que o aluno desenvolva o pensamento teórico, é preciso que as ações exijam dos estudantes a análise do objeto para entender como este objeto é constituído, ou seja, o foco deve estar na essência do objeto estudado, em seu conceito. Por exemplo, por que algumas palavras da língua portuguesa precisam ser acentuadas? A regra de acentuação, no 4º ano do ensino fundamental, determina que as palavras paroxítonas terminadas em *i/ís, us, r, l, x, n, um/uns, ão/ãos, ã/ãs, ps, on/ons* devem ser acentuadas, considerando-se que a sílaba tônica é a penúltima. Por que esta é a regra? Se analisarmos a partir da concepção histórico-social, podemos dizer que foi a necessidade que os homens falantes e produtores da língua portuguesa sentiram para diferenciar as palavras umas das outras na leitura e na escrita.

Quando pensamos na língua portuguesa, é preciso considerar que o sistema ortográfico que a compõe resulta de convenções estabelecidas entre os países que adotam esta língua. Essas convenções são necessárias, sobretudo, quando há grande circulação geográfica dos povos que falam a mesma língua. Tornam-se leis “[...] que ditam as regras que devem ser utilizadas visando a unificar a ortografia da escrita dos povos que tomam o português como língua oficial” (Kalinovski, 2017, p. 19). Quando a representação gráfica não cumpre essas regras, considera-se que a escrita não está correta. Nessa questão, deparamo-nos com o acento gráfico que é considerado um diacrítico, ou seja, um sinal gráfico que serve para diferenciar letras ou palavras, cujos sinais são o agudo, o circunflexo e o grave.

Considerando-se a *necessidade* dos acentos gráficos na língua portuguesa, quais os *motivos* para o aluno aprender esse conteúdo? Na concepção da Teoria Histórico-Cultural, os *motivos*

impulsionam os estudantes a se apropriar dos conhecimentos teóricos que apreendem na realização das atividades pedagógicas. Não é possível desvincular os motivos das atividades, pois são elas que colocam o estudante em movimento. As atividades pedagógicas são capazes de provocar transformações mentais em quem as realiza. Nesse sentido, podemos considerar que ao ser dirigida para o ensino da acentuação gráfica, manifesta, no estudante, o interesse pela escrita ortográfica correta, porque ele consegue entender que a falta do acento em algumas palavras pode mudar seu significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas nesse texto, é possível afirmar que o movimento de aprofundamento teórico aqui realizado possibilitou analisar o ensino do acento gráfico nos anos iniciais do ensino fundamental ao discutir a forma como a BNCC impõe a aquisição da desse conteúdo na etapa da educação escolar. Considerando que o ensino escolar está pautado na concepção da lógica-formal do conhecimento; formando, no estudante, o pensamento empírico, formal, mecânico, espontâneo. Assim, podemos questionar: que pensamento os estudantes estão desenvolvendo? São pensamentos constituídos por procedimentos mentais imediatos e externos aos objetos ou fenômenos como: comparar, classificar, selecionar, separar, nomear que forma nos alunos operações mentais constituídas por pseudoconceitos.

Dessa forma, fica claro que a forma como o conteúdo da acentuação gráfica vem sendo trabalhado tem desconsiderado significativamente o sentido simbólico das palavras, focando a atenção no seu sentido silábico e nas respectivas posições silábicas, porém, em nenhum momento, utilizam da origem da palavra ou até mesmo do seu significado como forma de aprendizagem da acentuação. Sendo assim, os estudantes apenas decoram as terminações e posições silábicas para acentuar.

Essas análises evidenciaram que as problemáticas ligadas a esse tema não são novas e muito menos serão solucionadas facilmente, visto que há uma série de situações envolvidas; contudo se vislumbra um longo e possível caminho a ser trilhado.

Essa compreensão nos leva a considerar que o ensino escolar, pautado na concepção da lógica-dialética do conhecimento, forma, no aluno, o pensamento teórico, constituído por conceitos científicos, capacitando-o a fazer síntese complexas do objeto ou fenômeno estudado. Para os pesquisadores da concepção materialista, anunciados nessa pesquisa, o pensamento teórico só tem início com o ensino escolar, porque é na escola que se trabalha com os conceitos científicos. Para isso, a atividade pedagógica deve ser organizada de forma que promova o desenvolvimento desse pensamento, assimilando a essência dos conteúdos, que só ocorrerá quando ele compreender e conhecer o processo de seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, Élie. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?* São Paulo: Cortez. 2021.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. *Lei N° 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em 13 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. *Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n34/v11n34a14.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CASTILHO. Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de. *Contribuições da Aprendizagem Desenvolvidora para a Organização da Acentuação Gráfica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/ppifor_ensino_unespar_edu_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fppifor%5Fensino%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FAnexos%2FDisserta%C3%A7%C3%A3o%20para%20publica%C3%A7%C3%A3o%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fppifor%5Fensino%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FAnexos&ga=1. Acesso em: 10 jul. 2024.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 01 jan. 1996.

FOUCAMBERT, Jean. *A escola de Jules Ferry: um mito que perdura*. Tradução de Lúcia Cherem e Nathalie Dessartre. Curitiba – UFPR. 2010.

KALINOVSKI, Érica Fernanda Zavadovski. *Acentuação gráfica na escrita inicial: a circulação da criança por práticas de letramento e de oralidade*. 2017. 144 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/7036/1/Erica%20Fernanda%20Zavadovski%20Kalinovski_2017.pdf. Acesso em: 05 maio 2023.

LURIA, Alexander Romanovich . *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campreghe; MARTINS, Lígia Márcia. *Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?* *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020, p. 425-447. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081>>. Acesso em: 07 jan. 2023.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Lógica dialética e formação do pensamento teórico no Sistema Elkonin-Davíдов: apontamentos para uma reflexão sobre a organização da atividade de estudo. In.:

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 241-259.

SALINO, Emerson. *O século XIX abre as portas para a educação: o ensino de língua portuguesa no Colégio Pedro II*. 2012. Dissertação (Mestrado em língua portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC - São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14243/1/Emerson%20Salino.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SANTOS, Silvia Alves dos Santos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In.: MALHANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs.). *A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Autores associados. 2020.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo; FEROLA, Bianca Carvalho; COELHO, Grasiela Maria de Sousa. Da mente à mão: a ascensão do abstrato ao concreto em uma instrumentalização didática Davidoviana. In.: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. -Campinas, SP: Mercado de Letras: Uberlândia, MG: Edufu, 2019, p. 387-418.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas - SP: Autores associados; Brasília - DF: Editora Plano, 2004.

Submetido em agosto de 2024

Aprovado em junho de 2025

Informações das autoras

Fatima Aparecida de Souza Francioli
Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí
E-mail: fas.francioli@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8373-7056>
Link Lattes <https://lattes.cnpq.br/9978982287686717>

Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de Castilhos
Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí
E-mail: gleicilucheti@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9894-164X>
Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9978982287686717>